

Інститут проблем виховання НАПН України

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА
ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Монографія

Київ – 2017

УДК 37.013.43+[37.091.212:364.787]
С69

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту проблем виховання
НАПН України (протокол № 5 від 27 квітня 2017 р.)*

Рецензенти:

Курінна С. М., доктор педагогічних наук, професор;

Шахрай В. М., доктор педагогічних наук, доцент.

Авторський колектив: Алексєєнко Т. Ф. (Передмова; р. 1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6), Жданович Ю. М. (р. 5.1; р. 5.2), Куниця Т. Ю. (р. 4.1; р. 4.2; 4.3), Малиношевський Р. В. (р. 2.1; р. 2.2; р. 2.3), Сергєєва Н. В. (р. 3.1; р. 3.2).

С69 **Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді :**
монографія / [Алексєєнко Т. Ф., Жданович Ю. М., Малиношевський
Р. В. та ін.] / за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. – К. : ТОВ "Задруга", 2017. –
168 с.

ISBN 978-966-432-212-3

У монографії розкрито та обґрунтовано сутність і зміст поняття «соціально-педагогічна підтримка», його структура; принципи, етичні імперативи, основні концепції, моделі, технології упровадження у вітчизняному і міжнародному досвіді щодо різних цільових груп дітей та учнівської молоді в системі освіти, а також у різних формах сімейного виховання; запропоновано авторську концепцію соціально-педагогічної підтримки сімейного виховання.

Рекомендовано фахівцям у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи, для використання у змісті їх підготовки у вищій школі і перепідготовки в системі післядипломної освіти; аспірантам та докторантам, які досліджують проблему соціально-педагогічної підтримки.

УДК 37.013.43+[37.091.212:364.787]

ЗМІСТ

Передмова	5
Розділ 1. Концептуалізація соціально-педагогічної підтримки як наукової категорії та виду діяльності	7
1.1. Семантичний і педагогічний зміст поняття «соціально-педагогічна підтримка», його структура та специфіка вияву	7
1.2. Етичні принципи та моральні імперативи надання соціально-педагогічної підтримки	19
1.3. Концептуальні ідеї та моделі соціально-педагогічної підтримки дітей і учнівської молоді у міжнародному досвіді	22
1.4. Технології реалізації стратегії гейткіпінгу у соціально-педагогічній підтримці дитини і сім'ї	32
1.5. Концептуалізація соціально-педагогічної підтримки сімей з дітьми-інвалідами	42
1.6. Авторська «Концепція соціально-педагогічної підтримки сім'ї та сімейного виховання у місцевих громадах» (Т.Ф. Алексєєнко)	49
Розділ 2. Теоретико-методичні засади соціально-педагогічної підтримки дітей і учнівської молоді в освітньому закладі	66
2.1. Теоретичні засади соціально-педагогічної підтримки особистості у загальноосвітньому закладі	66
2.2. Роль соціального педагога/соціального працівника у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дитини	71
2.3. Методично-технологічне забезпечення соціально-педагогічної підтримки дітей та учнівської молоді	81
Розділ 3. Соціально-педагогічна підтримка ціннісно орієнтованої активності молодших підлітків	85
3.1. Особливості ціннісно орієнтованої активності сучасних молодших підлітків	85
3.2. Інтерактивні методи соціально-педагогічної підтримки ціннісно орієнтованої активності молодших підлітків	97
Розділ 4. Соціально-педагогічна підтримка дитини з труднощами соціальної взаємодії	103
4.1. Сутність і зміст поняття «соціальна взаємодія»	103
4.2. Готовність до соціальної взаємодії у підлітковому віці	108

4.3. Специфіка соціально-педагогічної підтримки підлітків з труднощами соціальної взаємодії у загальноосвітньому навчальному закладі	125
Розділ 5. Соціально-педагогічна підтримка дітей вимушених переселенців	132
5.1. Особливості соціально-педагогічної підтримки дітей із сімей вимушених переселенців	132
5.2. Соціально-педагогічні проблеми дітей вимушених переселенців	140
5.3. Форми та методи соціально-педагогічної підтримки дітей вимушених переселенців в адаптації до нових умов поселення	144
Список використаних джерел	156

Передмова

Реформування сучасної школи потребує нового осмислення ролі педагога в освітньо-виховному процесі та його взаємодії з учнями. На перший план виходять завдання, пов'язані з гуманізацією свідомості та навчально-виховного процесу. Актуалізується також зростання значущості технологій професійної діяльності, їх розробка та обґрунтування у теорії і практиці соціальної педагогіки/соціальної роботи, зокрема щодо соціально-педагогічної підтримки дітей та учнівської молоді, які становлять групу соціального ризику, стали жертвами насилля, перебувають у ситуаціях, що потребують кризового втручання. Така підтримка може здійснюватись у формі соціального захисту, соціального супроводу, консультування, різних інших видів допомоги і спрямовуватись на створення сприятливого для навчання і розвитку особистості соціального середовища, підвищення його виховного потенціалу, гармонізацію міжособистісних відносин, профілактику загроз сімейному і шкільному благополуччю та маргіналізації молоді, соціальну реабілітацію жертв соціалізації тощо.

Підготовка цієї монографії визначається потребами розуміння, розробки, упровадження та опису соціально-педагогічної підтримки дітей і учнівської молоді як комплексу технологій і методик соціально-педагогічної роботи в різних типах освітніх і соціальних закладів та щодо різних цільових груп дітей і сімей соціального ризику; завданнями збагачення змісту підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери шляхом відповідного упровадження в освітній компонент.

Добір матеріалу пропонованої монографії обумовлений суперечностями між:

- визнанням сучасною наукою соціально-педагогічної підтримки як найбільш перспективної технології у роботі з особистістю і групою та недостатньою теоретичною розробленістю проблеми;
- ускладненням соціально-педагогічних явищ і недостатнім їх осмисленням у причинно-наслідкових зв'язках;
- зростаючою кількістю груп соціального ризику серед дітей і учнівської молоді та недостатньою готовністю надання їм адекватної до актуальних потреб соціально-педагогічної підтримки;

– потребою цілісного підходу до розв’язання завдань соціально-педагогічної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі і її фактичною фрагментарністю;

– запитом соціально-педагогічної практики і освіти у науково-методичному забезпеченні змісту професійної діяльності і підготовки фахівців у галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи у вищій, здатних до організації соціально-педагогічної підтримки школярів груп соціального ризику на компетентнісній основі, та відсутністю такого забезпечення.

Зміст монографії спрямований на осмислення сутності і змісту соціально-педагогічної підтримки як наукової категорії та виду соціально-педагогічної діяльності. В ній запропоновано визначення основного поняття та його дефініції відносно різних аспектів підтримки.

Автори монографії розкривають соціально-педагогічну підтримку дітей та учнівської молоді у різних концепціях, моделях і видах її технологій, в тому числі і таких, що вже пройшли апробацію і можуть бути зреалізовані в загальноосвітньому навчальному закладі. Значна увага приділяється пошуку інноваційного змісту, форм і методів роботи з малими групами школярів, спрямованих на підтримку у них ціннісно орієнтованої активності, усунення труднощів соціальної взаємодії, профілактику девіантної поведінки, упередження та конструктивного розв’язання конфліктних ситуацій, формування громадянської свідомості. Зважаючи на сучасні виклики розвитку соціокультурної ситуації проаналізовано стратегію гейткіпінгу та її потенції у соціально-педагогічній підтримці дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, узагальнено досвід підтримки сімей з дітьми-інвалідами, обґрунтовано проблеми, форми і методи підтримки дітей групи вимушених переселенців, а також запропоновано авторську концепцію соціально-педагогічної підтримки сімейного виховання дитини на основі інтеграції зусиль виховних інституцій та активізації соціально-педагогічної роботи з сім’ями за місцем їх проживання.

Етичний зміст соціально-педагогічної підтримки розкрито на принципах та моральних імперативах професійної етики.

Т. Ф. Алексєєнко, доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України

1.1. Семантичний і педагогічний зміст поняття «соціально-педагогічна підтримка», його структура та специфіка вияву

У сучасній науковій літературі поняття «соціально-педагогічна підтримка» набуває все більшого визнання та поширення при визначенні цілеспрямованої професійної діяльності соціального педагога / соціального робітника зі створення сприятливих умов для особистості у її життєвому самовизначенні та кращих потенціях. До його осмислення з різних наукових позицій долучалися педагоги (Л. Аксьонова, Т. Анохіна, О. Арсентьєва, О. Газман, Н. Гундирева, І. Євграфова, Н. Іванова), психологи (А. Асмолов, Г. Бевз), соціальні педагоги (О. Безпалько, С. Балер, Н. Заверико, З. Кияниця, Т. Лях, І. Макаренко, А. Мудрик, Ж. Петрович, Г. Постолук, В. Тесленко, І. Трубавіна, Н. Чернуха та ін.).

Семантичний і педагогічний зміст поняття «соціально-педагогічна підтримка» ґрунтується на базовому понятті «підтримка» і сутнісно полягає в тому, що підтримувати можливо лише те, що вже є у наявності, але ще недостатньо розвинене. А тому її здійснюють з урахуванням існуючих проблем та з метою надання превентивної і оперативної допомоги у їх розв'язанні, соціально-морального розвитку особистості, її саморозвитку та життєвого самовизначення. В цій категорії відображається ціннісний зміст сучасної філософії освіти, спрямований на гуманізацію освітнього простору та підтримку дитини в освітньому просторі і її найближчому оточенні як унікальної та самоцінної особистості.

Наукове пояснення соціально-педагогічної підтримки ґрунтується на положеннях соціологічної теорії обміну (Дж. Хоманс) і положеннях соціальної психології, зокрема щодо дефіцитарної мотивації і мотивації зростання (А. Маслоу), розвитку «Я»-концепції, феноменологічної позиції та тенденцій актуалізації (К. Роджерс), пошуку власного «Я» та соціокультурної обумовленості розвитку (Е. Еріксон, Е. Фромм). Вони

створюють наукову, науково-методичну і практичну базу для розробки допоміжних концепцій і стратегій у соціально-педагогічній діяльності, в тому числі і таких, як соціально-педагогічна робота з індивідуальним випадком, цільовою групою, прийомними і патронатними сім'ями та ін.

У проблемі соціально-педагогічної підтримки дитини базовими визначаються гуманістичні концепції, що базуються на ідеї дітоцентризму, у відповідності до якої в центрі уваги, турботи і виховання перебуває дитина та її актуальні потреби.

Сучасні тенденції розвитку гуманістичних ідей соціальної педагогіки було закладено у працях П. Наторпа, який соціальному педагогу визначав місію посередника у координації впливу школи і сім'ї на дитину та з метою соціально-педагогічної підтримки сімейного виховання. Саме виховання він розглядав як єдиний шлях до усунення й попередження конфліктів та вдосконалення суспільства [73].

Гуманістична парадигма наукового знання, значний внесок у розвиток якої зробили такі відомі педагоги, як Я. Коменський, Й. Песталоцці, Д. Дьюї, Ж.-Ж. Руссо, Р. Штайнер, М. Монтесорі, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін., орієнтована не тільки на розкриття унікальності та здібностей особистості, збагачення її позитивного досвіду, сприяння і допомогу у духовному розвитку, самопізнанні та самореалізації, а й в підтримку адаптації дитини до умов і вимог середовища та її здатності перетворювати це середовище на краще. Для того, щоб пробудити в душі дитини почуття людяності, як вважав В. Сухомлинський, її треба ставити в такі обставини, які б давали їй змогу усвідомити свій самостійний вибір моральної позиції, гідної Людини. А педагог має бути готовим до роботи як зі стандартними, ідеальними школярами, так і з дітьми, що мають яскраво виражені індивідуальні відмінності у сприйманні, мисленні, характері та життєвому досвіді. На його думку, підтримати особистість може лише той, хто повністю її розуміє та розуміє те, що з нею відбувається, враховує індивідуальну своєрідність кожної людини, завжди пам'ятаючи, що молодь перебуває в стані самопізнання та самоствердження [121, с. 505].

Ця ідея знайшла обґрунтування у концепції педагогічної підтримки дитини та процесу її розвитку, розробленій О. Газманом. Основні положення концепції відображають педагогічну підтримку як процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, можливостей,

шляхів подолання життєвих перепон і проблем, що пов'язані з фізичним і психічним здоров'ям, соціальним статусом і майновим забезпеченням, мірою успішності у навчанні, з особливостями міжособистісних комунікацій і заважають їй зберегти свою людську гідність, самостійно досягнути бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя [26]. Це положення актуалізує тему підтримки дитини у проблемі її виховання та знайшло свій розвиток в уточненні А. Івановим, який вбачає основним змістом педагогічної підтримки допомогу дитині у подоланні її труднощів як направленість на актуалізацію власних внутрішніх сил і резервів самореалізації, а також залученість до цього процесу не тільки педагогів, а й психологів та батьків [49]. Наукове обґрунтування ідеї соціально-педагогічної підтримки, зокрема щодо питань допомоги підліткам з «важким» характером та поведінкою, що відхиляється від прийнятих у суспільстві норм і правил, підтримки дітей-інвалідів, дітей-сиріт та обдарованих знайшло відображення також у працях С. Архипової, В. Бондаря, О. Бондаревської, О. Газмана, В. Засенка, І. Зверєвої, Г. Лактіонової, Л. Оліференко, О. Пехоти, С. Подмазіна, О. Сібіль, Г. Сороки, В. Тесленка, Н. Щуркової та інших [82].

Специфіка соціально-педагогічної підтримки окреслюється її означенням як соціальної, тобто тісно пов'язаної з життям, його соціокультурними умовами, зі стосунками з іншими людьми, особливостями перебування у певному середовищі та має на меті зміну на краще соціального статусу або оптимізацію умов перебування особистості, стосовно якої така соціально-педагогічна підтримка здійснюється. Провідним компонентом соціально-педагогічної підтримки дітей є її педагогічна складова, пов'язана з їх вихованням та освітою, створенням сприятливих умов у процесі соціалізації.

У науковій літературі поняття «соціально-педагогічна підтримка» почасти ототожнюється з поняттями «соціальна підтримка» (О. Безпалько, Л. Оліференко), «педагогічна підтримка» (Н. Крилова), психолого-педагогічна підтримка (М. Битянова, І. Дубровіна), а також з такими поняттями, як допомога та захист, які змістовно все ж трактуються як вид соціально-педагогічної діяльності щодо різних цільових груп осіб, котрі потребують комплексного підходу у вирішенні проблем їхнього життя. Така понятійно-категоріальна розбіжність є свідченням того, що поняття «соціально-педагогічна підтримка» ще не

набуло свого остаточного оформлення, проте перебуває у процесі інтенсивного емпіричного обґрунтування. Підтвердження цьому знаходимо і у визначенні соціально-педагогічної підтримки в Енциклопедії для фахівців соціальної сфери – вона трактується як надання допомоги особистості у процесі соціалізації з метою розкриття та розвитку її можливостей у процесі освітньо-виховної, а також соціально-педагогічної діяльності як різнобічного впливу на особистість [39] та у різних підходах до тлумачення її змісту.

На основі аналізу літературних джерел з проблеми визначається кілька підходів у трактуванні соціально-педагогічної підтримки. Відповідно до них вона визначається як:

- ✓ вид соціально-педагогічної діяльності (Л. Липський);
- ✓ особливий вид соціально-педагогічної діяльності, спрямований на організацію превентивної та оперативної допомоги дітям у попередженні та подоланні ситуацій, що порушують їх життєдіяльність (О. Дронова);

- ✓ вид соціально-педагогічної діяльності, спрямований на соціалізацію особистості, оволодіння нею нормами і правилами життя у суспільстві, набуття здатності до здійснення творчої життєдіяльності та проектування власного майбутнього (І. Дементьева, Т. Шульга);

- ✓ діяльність соціального педагога, спрямована на створення умов, сприятливих для розвитку у дитини задатків та здібностей, для визначення мети, реальних прагнень, усвідомлення своїх труднощів, проблем, можливостей, лінії розвитку та на формування її знань, умінь, навичок щодо подолання труднощів і виявлених власних проблем, розвиток самоконтролю і здатності до самопомоги (Н. Заверико);

- ✓ адресно спрямована допомога фахівців у подоланні проблемних ситуацій у відносинах особистості чи групи осіб із середовищем їх перебування (І. Макаренко);

- ✓ як компонент педагогічної підтримки (О. Карпенко, І. Одногулова, Т. Янченко);

- ✓ як система заходів соціально-педагогічної діяльності, що стимулюють, активізують створення для дітей і підлітків у соціальному середовищі оптимальних організаційно-педагогічних і соціально-педагогічних умов соціалізації і соціального виховання, реалізації їхніх потреб та інтересів (Н. Чернуха);

✓ не тільки як допомога соціальних педагогів, а й як послідовна робота державних соціальних інститутів – органів влади і управління, а також недержавних організацій, що спрямована на створення організаційних, правових і соціальних умов для повноцінного розвитку і формування молодого покоління та вирішення індивідуальних проблем конкретної дитини (Л. Оліференко);

✓ допомога у захисті дитини, що стала жертвою негативних обставин життя у розвитку її здатності робити вибір та проектувати своє майбутнє у взаємодії і спільній з педагогом діяльності (Н. Михайлова);

✓ як система заходів, що забезпечують дитині допомогу у самостійному індивідуальному виборі – моральному, громадянському, професійному, екзистенційному самовизначенні, а також допомогу з визначення проблем та труднощів самореалізації у навчальній, комунікативній, трудовій і творчій діяльності (В. Тесленко).

Теоретичне узагальнення визначень соціально-педагогічної підтримки дозволяє виявити такі аспекти її розгляду: фахова діяльність, принцип, процес, система заходів, особистісно зорієнтована допомога, соціально-педагогічна технологія. Вони, зазвичай, обумовлені соціально-педагогічною метою та контекстом викладу проблеми.

На основі узагальнення різних підходів та їх обґрунтувань визначається специфіка соціально-педагогічної підтримки у таких найбільш характерних її ознаках:

- вид соціально-педагогічної діяльності, спрямований на виявлення, визначення і вирішення проблем дитини з метою забезпечення та захисту її прав, оптимізації умов соціалізації;
- завжди має адресний характер;
- спрямовується на допомогу тим, хто її потребує;
- не допускає звинувачень у проблемах, а сприяє їх розв'язанню.

У сучасних умовах розвитку суспільства пріоритетними цільовими групами у соціально-педагогічній підтримці визначаються:

- ✓ *діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування;*

- ✓ випускники інтернатних закладів;
- ✓ жертви насилля і жорстокого ставлення;
- ✓ діти-інваліди та їх сім'ї;
- ✓ діти і молодь з різними видами адикцій та залежностей;
- ✓ діти з сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах;
- ✓ діти і молодь з делінквентної поведінкою;
- ✓ звільнені з місць позбавлення волі;
- ✓ постраждали від збройних конфліктів, природних і техногенних катастроф (вимушені переселенці);
- ✓ прийомні сім'ї, ДБСТ (дитячі будинки сімейного типу) та патронатні сім'ї;
- ✓ інші сім'ї групи соціального ризику.

В основу здійснення соціально-педагогічної підтримки покладається норма соціальної відповідальності.

За особливостями здійснення соціально-педагогічна підтримка являє собою процес суб'єкт-суб'єктної і полісуб'єктної взаємодії, спрямований на створення умов подолання життєвих труднощів, розв'язання ситуацій соціально-моральнісного вибору і самовизначення. Її процесуальність відображена у таких механізмах:

- співучасті;
- стимулювання;
- вдосконалення;

На основі осмислення емпіричного досвіду можна дійти висновку, що стратегії соціально-педагогічної підтримки дітям та учнівській молоді обираються та розробляються відповідно до актуальних потреб і можливостей вікового розвитку, особливостей життєвої ситуації та виявлених схильностей, а також у контексті функціонування їхніх сімей і специфіки сімейного середовища, розвитку суспільства, його соціальних норм, цінностей та тих установок, що дають певне розуміння у її здійсненні як соціального замовлення і цілеспрямованої соціально-педагогічної діяльності.

Визначення стратегій підтримки особистості за своєю суттю зумовлює методологічну основу соціально-педагогічної роботи щодо переведення суб'єкт-об'єктних взаємовідносин у суб'єкт-суб'єктні, тобто залучення того, хто потребує підтримки, у систему само- і взаємодопомоги як її активного та вмотивованого співучасника.

Комплексність та складність сучасних проблем цільових груп дітей і учнівської молоді потребує осмислення сучасною наукою проблеми соціально-педагогічної підтримки в межах міждисциплінарного підходу, оскільки в ній визначаються ознаки, характерні для різних галузей наукового знання: філософії, психології, соціології, педагогіки, соціальної педагогіки, соціальної роботи. Вона не тільки знаходить відображення у підтримці тих, хто опинився у складних життєвих обставинах, а й спрямована на розкриття особистісного потенціалу дітей, учнівської молоді, педагогів, батьків. Соціально-педагогічна підтримка як фахова діяльність містить комплексний характер, оскільки включає не тільки освітньо-виховну діяльність, а й заходи щодо громадської опіки підростаючого покоління.

Налагодження системи соціально-педагогічної підтримки передбачає:

- *чітке уявлення* про цільові групи (їхні особливості і потреби), а також цілі і завдання їх соціально-педагогічної підтримки;

- *розвиток* гуманістичної свідомості, соціальної активності, соціальної рефлексії, небайдужого ставлення до потреб тих, хто перебуває у складних життєвих ситуаціях, здатності до критичного осмислення результатів діяльності, усвідомлення персональної відповідальності за її результати;

- *сприяння* у збагаченні соціального досвіду особистості щодо діяльності і поведінки у різних соціальних ситуаціях та з різними цільовими групами, налагодження конструктивної соціальної взаємодії між суб'єктами соціально-педагогічної підтримки;

- *залучення* тих, кому надається соціально-педагогічна підтримка, у різні види соціально-ціннісної діяльності;

- *творчий підхід* до вибору форм і методів соціально-педагогічної підтримки.

Таблиця 1.1

Види соціально-педагогічної підтримки

Класифікаційна ознака	Види	Домінуюча характеристика
За видами технологій	<i>Супровід</i>	<i>соціально-педагогічна робота, спрямована на підтримку дітей і сімей, які потребують допомоги, що передбачає комплекс заходів превентивного характеру щодо: створення умов для упередження</i>

		<p>розвитку дезадаптації особистості і різних соціальних проблем; активізацію особистісного та групового потенціалу у подоланні складних життєвих ситуацій; підтримку обдарованих дітей у розвитку їхніх здібностей та творчій позитивній самореалізації;</p> <p><i>технологія</i> соціально-педагогічної допомоги сім'ям, що виховують дитину-інваліда, взяли на виховання дитину-сироту (ПС, ДБСТ), у здійсненні опіки і піклування, упровадження патронатних форм виховання дитини. Забезпечується фахівцями соціальної сфери, психологами, педагогами та медичними працівниками на основі оцінки потреб та можливостей, з використанням інтерактивних методів індивідуальної та групової роботи;</p> <p><i>система</i> педагогічної діяльності, яка розкриває особистісний потенціал людини, що включає допомогу учням, учителям, батькам у подоланні соціальних, педагогічних, психологічних особистісних труднощів</p>
	<i>Консультування</i>	<i>вид соціальної послуги</i> клієнту з надання допомоги у вигляді порад, рекомендацій щодо вирішення актуальних життєвих і психолого-педагогічних проблем
	<i>Телефон довіри</i>	<i>вид соціальної послуги</i> клієнту з надання (при бажанні) анонімної допомоги шляхом активного вислуховування його сповіді про наявну проблему, психологічної підтримки та надання допомоги у вигляді порад, рекомендацій щодо можливих шляхів її вирішення
	<i>Групи взаємодопомоги (mutual-help group)</i>	групи, учасники яких мають схожі проблеми і об'єднуються з метою взаємодопомог та обміну досвідом у їх подоланні. Зазвичай, потребують професійного керування
За ступенем оперативності	<i>Превентивна</i>	здійснюється на упередження;
	<i>Оперативна</i>	здійснюється внаслідок існування травмуючої дії негативної ситуації та безпосередньо під час реалізації певної технології соціально-педагогічної підтримки жертви обставин (напр.: домашнього насилля; цькування у середовищі ровесників; дитини, вилученої з вулиці як безпритульної та ін.)

За ступенем самостійності суб'єкта підтримки	<p><i>Суб'єкт-суб'єктна (партнерська) взаємодія</i></p> <p><i>Патронаж</i></p>	<p>виявляється у різних формах співробітництва вчителів і учнів, викладачів і студентів, батьків і дітей, педагогів і соціальних працівників. Забезпечується шляхом ефективної взаємодії на засадах довіри, компетентності, взаємовідповідальності та розвитку мотивації до активізації взаємного вдосконалення учасників соціально-педагогічної підтримки як суб'єктів особистісного і професійного саморозвитку</p> <p>здійснюється на підставі компетентної оцінки потреб і можливостей та шляхом застосування адекватних форм і методів підтримки, обумовлених змістом існуючої проблеми й особливостями їх індивідуального сприйняття</p>
За тривалістю здійснення	<i>Довготривала</i>	допомога широкої і тривалої дії, спрямованої на ліквідацію або послаблення дії причин, що перешкоджають оптимальному способу життя, міжособистісної взаємодії
	<i>Ситуативна</i>	здійснюється з метою оперативного втручання у розвиток ситуації та стимулювання особистості (групи), що перебуває у складній ситуації, до самостійних дій і сприяє самостійному подоланню ними виниклих труднощів
За ступенем опосередкованості	<p><i>Дистанційна</i></p> <p><i>Контактна</i></p>	<p>передбачає здійснення підтримки за допомогою використання комп'ютерних та телекомунікаційних технологій (зокрема дітей з інвалідністю, які мають фізичні обмежені можливості);</p> <p>передбачає здійснення підтримки шляхом безпосередньої взаємодії з дітьми, молоддю та їхніми сім'ями чи іншим найближчим оточенням</p>
За чисельністю охоплення	<p><i>Особистісно зорієнтована</i></p> <p><i>Групова</i></p>	<p>здійснюється для окремої особистості та в індивідуальній формі;</p> <p>здійснюється в малій групі ровесників, у різних референтних групах активного спілкування, у сім'ї</p>

За функціональною спрямованістю	<i>Адаптивна</i>	сприяння дитині в адаптуванні до реалій соціальної дійсності, що швидко змінюються, до умов нового сімейного середовища;
	<i>Компенсаторна</i>	спрямована на створення умов для компенсування дитиною власних об'єктивно обмежених можливостей;
	<i>Розвивальна</i>	спрямована на особистісний розвиток і збагачення творчого потенціалу особистості як дитини, так і фахівця, що здійснює соціально-педагогічну підтримку

Залежно від рівня складності проблеми, особливостей та сфери її прояву, до соціально-педагогічної підтримки потребуючих можуть бути залучені: мультимедійна команда (утворена з числа різних фахівців (педагогів, соціальних педагогів, психологів, медиків, соціальних працівників, юристів), соціальний педагог, практичний психолог, ровесники (у дитячих об'єднаннях; у системі освіти: школі, дошкільних і позашкільних закладах, вишах), соціальний працівник, соціальний педагог (у системі соціально-педагогічних послуг: соціальних служб і спеціалізованих центрів; в органах місцевого самоврядування, у неурядових організаціях).

Отже, на основі узагальнення суті й змісту соціально-педагогічної підтримки та особливостей її здійснення пропонуємо таке визначення: **соціально-педагогічна підтримка** – це соціально-педагогічна діяльність, спрямована на допомогу особистості чи групі осіб у соціальній адаптації та інтеграції до соціуму з метою позитивного розвитку, подолання труднощів соціалізації, активізації зусиль у самодопомозі, сприяння у розкритті творчого потенціалу.

Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді в загальноосвітньому закладі – це соціально-педагогічна діяльність, спрямована на допомогу школярам у розвитку ціннісно орієнтованої активності, подоланні труднощів соціальної взаємодії, профілактику ризикованої поведінки, соціальний захист у складних життєвих ситуаціях.

Основу структури соціально-педагогічної підтримки становлять нормативно-правовий, діагностично-оцінний, рефлексивно-аналітичний, моральнісно-духовний, практично-діяльнісний, інтерактивно-комунікативний компоненти, які тісно взаємопов'язані (рис. 1.1).

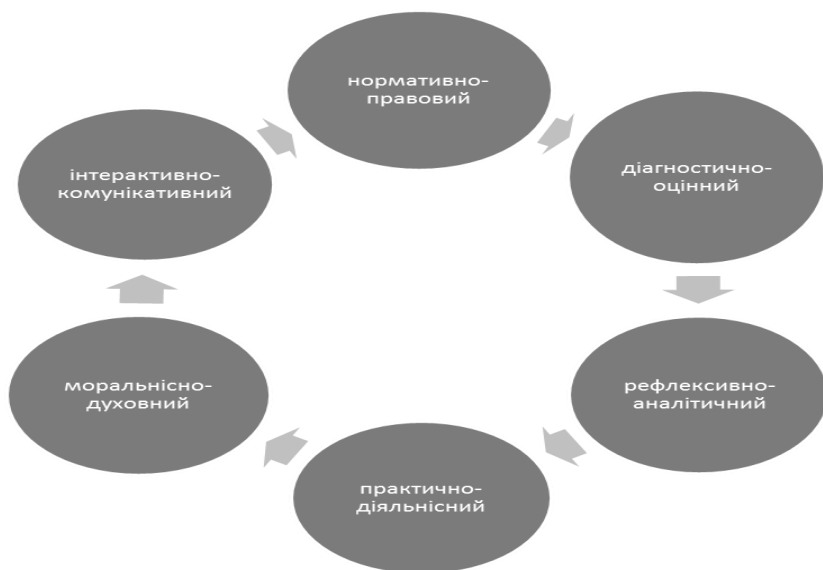


Рис. 1.1. Структура соціально-педагогічної підтримки.

У структурі соціально-педагогічної підтримки дітей та учнівської молоді в загальноосвітньому закладі зміст визначених компонентів передбачає таке наповнення:

- *нормативно-правовий* – знання чинного законодавства, дотримання прав дитини, професійної етики; інформування дітей, учнівської молоді і батьків про їхні права і обов’язки; представлення інтересів дитини та захист її прав у судових органах;
- *діагностично-оцінний* – добір методик діагностики і самодіагностики; вивчення актуальних проблем та потреб дітей і молоді, визначення їх складності, з’ясування статусу у малій групі, умов перебування у найближчому середовищі; виявлення ціннісних орієнтацій, інтересів, мотивації вчинків і поведінки, потреби у виді соціально-педагогічної підтримки;
- *рефлексивно-аналітичний* – розробка умов оптимізації та програм розвитку, технологій соціально-педагогічної підтримки, створення команди та залучення фахівців для їх упровадження (при потребі) і моніторингу ефективності; оцінка соціальними педагогом власної компетентності з розв’язання проблеми та її підвищення у процесі самоосвіти і післядипломної освіти;

- *морально-духовний* – розвиток гуманної свідомості, емпатії, толерантності, готовності прийти на допомогу з метою морального і духовного розвитку тих, кому надається соціально-педагогічна підтримка, формування у них громадянської позиції та відповідальності за спосіб свого життя;

- *практично-діяльнісний* – передбачає безпосередню фахову діяльність соціального педагога, практичного психолога та соціального працівника, що працюють в освітніх закладах, соціальних службах і центрах, у дитячих об'єднаннях та в неурядових організаціях щодо реалізації розроблених умов і технологій соціально-педагогічної підтримки вразливих категорій дітей, учнівської молоді та сімей, адекватної до їхніх проблем і потреб; залучення до пізнавальної, творчої діяльності, у процес самодопомоги, організацію добровільної діяльності з метою профілактики споживацької позиції отримувача соціально-педагогічної підтримки;

- *інтерактивно-комунікативний* – налагодження соціальних комунікацій, партнерства між суб'єктами соціально-педагогічної підтримки, використання інтерактивних методів роботи, виконання ролі фасилітатора та посередника у вирішенні конкретних проблем тих дітей, учнівської молоді та сімей, на яких спрямовується соціально-педагогічна підтримка.

Таким чином, соціально-педагогічна підтримка відображає процес нелінійної, суб'єкт-суб'єктної динамічної соціально-педагогічної взаємодії. Науково-теоретичним підґрунтям соціально-педагогічної підтримки є педагогіка свободи (Пауло Фрейре), концептуальну основу якої складають принципи самоцінності особистості, свободи, діалогізації виховного процесу, ініціативності, саморозвитку і самореалізації.

Специфічне завдання соціально-педагогічної підтримки полягає в усуненні перешкод, які не дозволяють особистості успішно самостійно просуватися вперед у своєму саморозвитку. За суттєвими характеристиками найбільш поширені перешкоди класифікуються у три основні групи: *суб'єктивні* (особистісні) – недостатність знань, досвіду, засобів діяльності фахівця; *об'єктивні* – вади фізичного, психічного розвитку дитини; відсутність достатньої матеріальної та ресурсної бази для створення й функціонування програм, проєктів, закладів реабілітації, адресної матеріальної підтримки тих, хто її потребує; *соціальні* – зумовлені негативним ставленням суспільства, референтних осіб і груп

до дітей з фізичними дефектами, проблемами спілкування, низьким соціальним статусом.

1.2. Етичні принципи та моральні імперативи надання соціально-педагогічної підтримки

За результатами осмислення літературних джерел та соціально-педагогічної практики основними *принципами* здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей узагальнено визначаються такі:

- індивідуальний підхід;
- природовідповідність;
- безпековість («не зашкодити»);
- повага;
- згода дитини;
- узгоджена співпраця фахівців;
- доброзичливість ;
- толерантність;
- врахування попереднього досвіду;
- опора на позитивні характеристики і потенційні можливості;
- конфіденційність;
- орієнтація на розвиток;
- відповідальність;

За нашим уявленням, результативність процесу соціально-педагогічної підтримки може бути доповнено наступними *принципами*:

- адресності (розуміння актуальної потреби, врахування існуючої конкретної проблеми, особливостей сприйняття допомоги дитиною та її найближчим оточенням);
- налагодженої взаємодії (міжособистісної, партнерської, міжсекторальної);
- цілепокладання;
- вікової доцільності;
- середовищної обумовленості (в сім'ї, освітній установі, спеціалізованому центрі, за місцем проживання та ін.).

Практична реалізація виокремлених принципів потребує дотримання професійної етики, яка є складовою професійної культури та

виявляється у сукупності норм і правил, заснованих відповідно до моральних приписів на глибинному моральному змісті.

У соціально-педагогічній діяльності особлива увага приділяється таким проявам *етичних імперативів*: ціннісні ставлення, взаємодовіра, взаємоповага, спільна діяльність, моральність міжособистісних відносин і співбуття, спонукальний характер самої діяльності до позитивної зміни і самозміни.

Теоретичні аспекти професійної педагогічної етики розроблено у працях Г. Васяновича, О. Газмана, І. Зязюна, І. Зверєвої та ін. Зокрема, О. Газман, який науково обґрунтував концепцію педагогічної підтримки, наголошував на тому, що феномен педагогічної підтримки полягає у задоволенні базових потреб і первинних інтересів дітей, їх захисті від несприятливих умов соціального і природного середовища. Він сформулював основні положення, у зміст яких закладено глибинний сенс підтримки дитини щодо розуміння її цінності й цілісності. О. Газман розробив також ряд схем, де вказав місце педагогічної підтримки серед освітніх процесів – навчання і виховання – і смислових полюсів, які вони «обслуговують». Так, виховання і навчання, за О. Газманом, – це полюс соціалізації, а педагогічна підтримка – це полюс індивідуалізації.

Виокремлені О. Газманом положення педагогічної підтримки сприймаються як *етичні принципи взаємодії педагога і дитини*:

- ✓ дитина не може бути засобом досягнення педагогічних цілей;
- ✓ самореалізація педагога – у творчій самореалізації дитини;
- ✓ завжди сприймай дитину такою, якою вона є, у динаміці змін;
- ✓ всі труднощі неприйняття переборюй моральними засобами;
- ✓ не принижуй гідності своєї особистості й особистості дитини;
- ✓ діти – носії прийдешньої культури;
- ✓ виховання – діалог культур;
- ✓ не порівнюйте нікого ні з ким, порівняти можна результати дій;
- ✓ визнавай право на помилку і не суди за неї;
- ✓ вмій визнати свою помилку;
- ✓ захищаючи дитину, вчи її захищатися;
- ✓ надаючи підтримку, уяви себе на місці дитини, не роби і не говори того, що їй може не сподобатися [25].

За нашим уявленням, сформульовані положення є необхідними і для ефективного здійснення соціально-педагогічної підтримки. Проте зміст соціально-педагогічної підтримки розширює кола соціальної

взаємодії дитини та її соціальний досвід і спрямовується як на позитивну зміну особистості дитини, так і середовища її перебування.

Етика надання соціально-педагогічної підтримки передбачає:

- згоду дитини на допомогу (добровільність);
- розуміння фахівцем індивідуальних особливостей розвитку та актуальних потреб дитини;
- опертя на потенційні можливості дитини і віру в її здібності;
- підтримку самостійності дитини у подоланні перешкод;
- узгоджену взаємодію та співпрацю всіх суб'єктів соціально-педагогічної підтримки.

Результативність соціально-педагогічної підтримки обумовлюється також дією суб'єктивних і об'єктивних факторів:

- *суб'єктивні* фактори відображають міру самоусвідомлення і прийняття соціальним педагогом чи соціальним працівником гуманістичних цінностей, особливостей вікового та індивідуального розвитку у дитини рефлексивних та проєктивних здібностей, компетентності, власної професійної креативності.

Ця група факторів визначається потребою соціального педагога в особистісному розвитку, його емпатійною здібністю, ціннісним ставленням до себе та інших, готовністю до компетентного надання підтримки тим, хто її потребує, та самозміни, налаштованістю на діалогову взаємодію, відкритістю до нового, педагогічним тактом, мірою відповідальності.

- *об'єктивні фактори* відображають кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності соціального педагога.

В умовах освітнього закладу соціальний ефект соціально-педагогічної підтримки виявляється в атмосфері довірливості, відкритості, спільної діяльності дітей і дорослих, їх співтворчості, взаємовідповідальності, узгодження колективних та особистісних цінностей і смислів.

Етичні норми соціально-педагогічної діяльності в Україні ґрунтуються на положеннях Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи, які узгоджені із загальнолюдськими цінностями. Етичні принципи передбачають: повагу гідності кожної людини; пріоритетність інтересів того, хто потребує допомоги; толерантність; довіру; добровільність; партнерство, конфіденційність, відповідальність, безпечність [115, с. 230–233].

У практичному досвіді з надання соціально-педагогічної підтримки обґрунтовано такі етапи цього процесу:

- *діагностичний* – вивчення актуальної проблеми шляхом встановлення контакту з дитиною, яка потребує підтримки, з'ясування суті самої проблеми і наявної потреби; аналізування причин їх виникнення, спільна оцінка проблеми з точки зору її значущості для дитини;
- *проектувальний* – проектування соціальним педагогом спільно з дитиною позитивних змін;
- *діяльнісний* – сприяння у створенні соціальним педагогом оптимальних умов для позитивних змін у житті дитини (координація дій фахівців; надання невідкладної допомоги), формування у неї мотивації до позитивної самооцінки та заохочення ініціативи;
- *рефлексивний* – спільне з дитиною обговорення успіхів і невдач на кожному з етапів її соціально-педагогічної підтримки; осмислення дитиною і педагогом нового досвіду життєдіяльності.

1.3. Концептуальні ідеї та моделі соціально-педагогічної підтримки дітей і учнівської молоді у міжнародному досвіді

У різних країнах світу накопичено досвід і склалася власна система державної і громадської допомоги різним цільовим групам та категоріям населення, які опинилися у важкій життєвій ситуації внаслідок зубожіння, інвалідності, сирітства, різних форм алкогольної та інших форм залежності, людям похилого віку та ін. Відповідно до того, як кожна культура виробляє певні норми, цінності, специфіку опікування тими, кому потрібна допомога, створюються концепції та специфічні моделі соціального обслуговування, надання соціальних послуг сім'ям, дітям, іншим членам суспільства.

Цьому процесу притаманна різна термінологія, в якій відображається його специфіка та особливості. У більш широкому значенні, в освітніх системах різних країн на означення допомоги тим, хто перебуває у скрутних умовах, щодо адаптації до нових умов життя та підготовки до прийняття важливих для них рішень вживається термін «guidance» (профілактика, превенція). Стосовно до учнівської молоді поширеним є термін «school-counselling and guidance». Сутнісно він

означає процес надання допомоги підростаючій особистості у самопізнанні та пізнанні довкілля з метою підтримки її успішного навчання, розвитку здібностей та у виборі професії [1, с. 72–73]. Також поширеним є терміни «pedagogical support» (педагогічна підтримка), «counseling» (фахова діяльність з проблемами дітей). У Британії на означення соціально-педагогічної підтримки поширені терміни «pastoral care» (пасторська турбота), «tutoring» (опікунство) і «personal and social education» (персональна (особистісна) та соціальна освіта (просвіта)). У зв'язку з тим, що в англійській мові відсутній окремий термін, аналогічний українському «виховання», у вітчизняній літературі переклад «social education» (соціальна освіта) містить також таке смислове навантаження, як соціальне виховання. У США для позначення процесу соціально-педагогічної підтримки учнівської молоді вживається термін «classroom environment», суть якого виявляється у створенні сприятливого мікроклімату в класі. Соціально-педагогічна підтримка дітей та підлітків здійснюється через систему дитячих закладів загального та спеціального типу. Таким чином, аналіз вживаної термінологічної бази переконує, що вона є досить багатоманітною, але загалом такою, що відображає превентивний та оперативний характер допомоги дітям та учнівській молоді у розв'язанні їхніх проблем, пов'язаних із соціальним самопочуттям, міжособистісними комунікаціями, життєвим самовизначенням.

У системі освіти США, де соціально-педагогічна допомога розглядається як окрема спеціальність соціальної роботи, майже у кожній школі працює соціальний працівник, завданням якого є успішна адаптація дитини до школи, координації взаємодії сім'ї, школи і громади. З цією метою розроблені та впроваджуються такі форми соціально-педагогічної підтримки: «school-counsellor» – шкільний порадижник, «school-psychologist» – шкільний психолог, «school social worker» – шкільний соціальний робітник. Окрім освітніх закладів діяльність соціальних робітників в Америці також широко представлена в літніх таборах. Найбільшою мірою в них залучені консультанти (counsellor), які орієнтовані на певну специфіку щодо питань консультування, наприклад: «arts and crafts counsellor» – консультант з різних видів ручної роботи (ремесел), «land sports counsellor» – консультант з наземного спорту, «outdoor skills counsellor» – консультант із занять на відкритому повітрі та інші. Соціально-

педагогічна підтримка дітей і підлітків здійснюється через систему загальних і спеціальних дитячих закладів.

Загалом у міжнародній практиці напрацьовано кілька моделей державної і громадської допомоги різним цільовим групам і категоріям населення, які опинилися у важкій життєвій ситуації. З педагогічним ухилом різного рівня організації та забезпечення їх функціонування виокремлюються *патерналістська* (від лат. *paternus* — батьківський), модель соціальної роботи, *корпоративістська* (від лат. *corporatio* — спілка), *етатистська* (від франц. *etat* — держава) моделі. У їх виокремленні ми свідомі того, що будь-яка типологія є спрощеною схемою, яка не може повністю відобразити все різноманіття існуючих моделей різного рівня організації.

Комплексний аналіз використовуваних моделей та технологій соціально-педагогічної підтримки у зарубіжному досвіді засвідчує, що окрім державних органів та служб до цього процесу активно долучаються органи місцевого самоврядування, неурядові організації, приватні служби та батьківська громадськість.

Для *патерналістської моделі* соціальної політики і соціальної практики характерний низький рівень участі держави у вирішенні соціальних проблем, намагання досягти ефективності, використовуючи фонди на забезпечення тих членів суспільств, які найбільше потребують допомоги.

Соціально-педагогічний зміст *патерналістської моделі соціальної роботи* фокусується на ідеї допомоги шляхом виховного впливу на процес соціалізації індивіда, соціальної групи, який здійснюється через систему соціальних інститутів (сім'ю, школу, позашкільні заклади), покликаних коригувати формування соціальних якостей особистості відповідно до суспільно значущих цінностей, обмежувати або активізувати виховний вплив конкретних соціальних факторів. У системі підтримки в досвіді США існують різні моделі діяльності соціальних працівників, зокрема: «tutor» — тьютор, куратор (індивідуальний, груповий, класний), психолог, «adviser» — радник, «counsellor» — консультант, «career-counsellor» — консультант з вибору професії, «remedial teacher» — учитель компенсаторного навчання, «child protection co-ordinator» — координатор щодо захисту прав дитини та інші [1, с. 74]. Така вузька специфіка професійної діяльності обумовлює й особливості підготовки спеціалістів для певної сфери діяльності.

Характерною особливістю здійснення соціально-педагогічної підтримки учнівської молоді в США є її децентралізація, що виявляється у диференціації змісту численних програм на федеральному, штатному та місцевому рівнях. Державні закони Америки закріпили існування общинних центрів (за територіальною ознакою). Досить часто такими визнаються «общинні школи», тобто такі школи, що розташовані в общині і є центром її суспільного життя. Їхні будівлі та обладнання використовуються для потреб не тільки школярів, а й інших членів громади.

Прикладом соціально-педагогічної підтримки в общині сприймається програма «Help», яка реалізується у кількох штатах. Вона орієнтована на підтримку неповнолітніх мам та мам-одиначок до 20 років у здобутті освіти (щоб вони могли не тільки працювати, а й закінчити навчання в школі). За цією програмою мамам надається місце у спеціальних притулках, де їхнім діткам забезпечуються необхідні умови перебування та догляд. Такі притулки утримуються за рахунок коштів приватних осіб і некомерційних організацій, їх також фінансує Федерально-штатна програма допомоги дітям.

Вихованцям дошкільних закладів та школярам із бідних сімей з федерального бюджету в межах програми «Шкільні сніданки» виділяються кошти на забезпечення щоденного харчування. На підтримку інтелектуального розвитку та виховання дітей з бідних сімей спрямована програма «Handstart».

Дітям із малозабезпечених сімей у закладах безоплатної соціальної допомоги надаються послуги з отримання освіти, догляду, контролю за процесом адаптації в умовах нової сім'ї (напр., фостерної), у захисті прав тих, хто став жертвою насилля тощо. Проте основний тягар соціального забезпечення несе сім'я і приватні благодійники.

З неповнолітніми правопорушниками і підлітками «групи ризику» соціально-педагогічна робота вибудовується на основі принципів ювенальної юстиції, а також відповідно до статутних зобов'язань та програм реабілітації у спеціальних школах для важких та осуджених підлітків, базових програм поліції, мета яких полягає у залученні неповнолітніх до добродійної діяльності. Подібний досвід, зокрема і щодо розвитку ювенальної юстиції та упровадження в освітню практику програм поліції, спрямованих на підтримку нормативної поведінки та

профілактику правопорушень, активно напрацьовується і у вітчизняному досвіді.

Корпоративістській моделі властива законодавчо закріплена співучасть державних і громадських структур у вирішенні проблем індивіда, групи, общини. Вона характеризується субсидіарністю (англ. subsidiary — допоміжний, доповнюючий). Принцип субсидіарності передбачає розбудову системи врядування не зверху вниз, а знизу вверх, а також те, що рішення з відповідних питань повинні прийматися на тому рівні, на якому виникають питання, а публічні послуги мають надаватися органами того управлінського рівня, що найбільш наближений до споживача послуг. Його мета — створення дієвих механізмів місцевого самоврядування, у тому числі розподіл повноважень, визначення меж їх делегування та відповідальності. Цей принцип є базовим у законодавстві Європейського союзу та базовою вимогою Європейської хартії про місцеве самоврядування. В Європі ідеї субсидіарності мають давню історію і пов'язані з католицькою традицією, згідно якої суспільство має втручатись у справи людини тільки тоді, коли дії родини та регіональної релігійної громади виявляються неефективними [146; 94].

В Україні принцип субсидіарності було зафіксовано у Постанові КБМУ «Про затвердження Державної стратегії регіонального розвитку на період до 2015 року» (від 25.07.2006). Особливої актуальності він набуває в умовах децентралізації громад та орієнтує на те, що фінансування актуальних для певної громади програм соціально-педагогічної підтримки і проєктів соціальної роботи повинне забезпечуватись із місцевого, а не державного бюджету.

Етатистська (соціал-демократична) *модель* соціальної політики орієнтована на централізовану систему соціального забезпечення. Її суть полягає в тому, що держава контролює як економічну, так і соціальну політику. Контроль за реалізацією державної соціальної політики здійснюється місцевими органами влади, підзвітними центральному уряду. Такий тип управління характерний для скандинавських держав. У Швеції ця модель розкривається у всеохопній державній підтримці кожного громадянина від народження і протягом усього життя.

Розглянуті моделі є відпрацьованими моделями соціальної політики і визначаються комплексом факторів, серед яких домінуючими є характер устрою держави, національні традиції, стан розвитку

демократичних інституцій. Діалектика зв'язку між соціальною політикою і соціальною роботою в них відображається у взаємозумовленості їхніх основних напрямів і змісту.

З числа моделей нижчого рівня у проблемі соціально-педагогічної підтримки виокремлюється група експериментальних моделей локального характеру, які розробляються та упроваджуються в окремих середовищах, зокрема освітніх закладах.

Відомою є *модель середньої школи «Місто як школа»*, створеної в Нью-Йорку, в якій навчання відбувається шляхом експериментування. Ініціаторами моделі були Фред Курі і Рік Сафран, які на початку 70-х років ХХ ст. створили альтернативну державну школу. В основу її створення було покладено ідею Парквея про модель відкритої школи – «школи без стін». У процесі навчання учні підліткового віку проходять навчальну практику за індивідуальними програмами, працюючи на різних об'єктах міста. У такий спосіб здійснюється соціально-педагогічна підтримка навчальної діяльності школярів шляхом розширення їхньої життєвої компетентності, мотивації до навчання та підтримка у виборі майбутньої професії.

Особливу роль у концепції функціонування цієї школи відводиться діяльності соціальних педагогів та соціальних працівників. Вони допомагають школярам розв'язувати їхні назрілі проблеми особистого життя та долати конфлікти у колі ровесників і з батьками, забезпечувати матеріальний добробут, а також допомагають учителям в організації соціальної групової роботи, проектної діяльності, налагодженні партнерських зв'язків з іншими інституціями та з батьками школярів, щодо розвитку інклюзивного освітнього середовища. Змістовно соціальна робота першочергово спрямовується на підтримку соціально незахищених осіб і цільових груп, практичне розв'язання їхніх проблем, а також профілактику різних негативних явищ у розвитку окремих школярів та шкільних груп як у позааурочній, так і в позашкільній діяльності. Педагогічний смисл підтримки відображається у двох підходах – широкому й вузькому. Широка інтерпретація пов'язана зі створенням сприятливих умов безпечного середовища, необхідних для розвитку та саморозвитку дітей, розкриття й реалізації їхніх здібностей і талантів, формування здатностей до самостійних дій і вільного вибору. Вузький смисл полягає в безпосередній допомозі педагога школярам, його сприянні щодо вирішенні проблем їх навчання, спілкування,

самовизначення. В цілому підтримка орієнтована на позитивну зміну соціальної поведінки і соціальних відносин школярів, підвищення їхнього статусу у групі ровесників та освітньому середовищі.

У Великобританії визнання здобула організація соціально-педагогічної підтримки дітей за *моделлю К. Маклафіна*. Ця модель є розвивальною і охоплює чотири базових компоненти:

1) **Компонент благополуччя** (надання допомоги школярам у прийнятті рішень і розв'язанні актуальних проблем їхнього шкільного і позашкільного життя; підтримка у складних життєвих ситуаціях; виявлення та контроль за школярами, що перебувають в ситуації ризику чи відчують на собі насилля чи жорстоке ставлення інших; координація роботи з дітьми у шкільному середовищі та поза ним).

2) **Програмний компонент**. Просвітницька робота зі школярами щодо комплексу знань про розвиток особистісної і соціальної сфери дитини; індивідуальні консультації з життєвих ситуацій; спільне критичне осмислення просвітницьких та індивідуальних програм. Консультування спрямовується, насамперед, на профілактику негативних проявів у поведінці, упередження розвитку кризових ситуацій та їх наслідків тощо. Пріоритетними темами консультування визначаються ті, що пов'язані з проблемами поведінки (агресивність; гіперактивність; адикції; алкогольна, тютюнова, наркотична залежності тощо) та проблемами емоційної сфери розвитку (депресії, підвищена тривожність, страхи, фобії, суїцидальна поведінка тощо).

3) **Компонент контролю і співучасті**. Школярі активно залучаються до виконання правил і рішень шкільної громади. Формування шкільного колективу на спільних цінностях.

4) **Компонент керування**. Забезпечується координатором, який є в кожній школі і слідкує за виконанням 1-3 компонентів моделі [77; 70].

Означена модель у науковій літературі також трактується як концепція розвитку освітнього середовища та освітнього простору [145].

Варто наголосити, що шкільне консультування та пасторська турбота у Великобританії не є тотожними поняттями та різняться за формою і місцем здійснення. Якщо пасторська турбота передбачає роботу фахівців, які працюють безпосередньо у школі, то консультування (*formal counselling*) може відбуватися як у

навчальному закладі, так і поза межами школи й здійснюється фахівцями з інших установ за попередньою домовленістю з дитиною [142, с. 4]. Тобто, можна стверджувати, що консультування за моделлю К. Маклафіна являє собою складову частину соціально-педагогічної підтримки та виступає як допоміжна ланка у процесі вирішення певних життєвих труднощів учнів.

Основними *принципами консультування дітей у школах* Великобританії визначаються такі:

- ✓ згода дитини на допомогу, підтримку, консультацію;
- ✓ добровільність дій дитини, відсутність психологічного тиску на дитину як суб'єкта власного саморозвитку;
- ✓ пріоритетність рішення самої дитини у процесі подолання її труднощів та проблем (консультант може пропонувати різні шляхи вирішення, проте безпосереднє рішення щодо проблеми та відповідальність за його наслідки приймає на себе дитина);
- ✓ конфіденційність під час та після консультацій тощо [135, с. 2].

Загалом система соціально-педагогічної підтримки у Великобританії є доволі розвиненою та має декілька моделей практичної реалізації, а саме:

✓ *Модель консультування.* Здійснюється фахівцями мультидисциплінарної команди в школі, до складу якої входять: консультанти, фахівці з успішного навчання, соціальні працівники. Їхнє завдання – всебічна підтримка учнів, узгоджена взаємодія у комплексному вирішенні їхніх певних проблем. Ця модель реалізується в межах шкільного середовища.

✓ *Модель комплексної роботи* медичної сестри та інших фахівців *з реалізації здоров'язбережувальних технологій* (підтримка фізичного, психічного та психологічного здоров'я всіх учнів школи).

✓ *Модель пасторської турботи учителів,* спрямована на вирішення академічних труднощів дітей та встановлення довірливих стосунків в системі «педагог – дитина». Реалізується безпосередньо у межах школи.

✓ *Модель підтримки ровесників.* Базується на міжособистісному спілкуванні та співпраці у невеликих групах, де провідною метою є обговорення актуальних для них проблем та пошук можливих шляхів їх безконфліктного розв'язання. Здебільшого використовується як

доповнення у комплексній соціально-педагогічній підтримці, а не як її самостійний різновид.

✓ *Модель централізованого надання допомоги з боку місцевих консультаційних центрів.* Реалізація такої моделі передбачає роботу з учнями поза межами школи і здійснюється на засадах абсолютної конфіденційності.

✓ *Модель консультування незалежним фахівцем,* найманим школою. Перевагою такої моделі є те, що консультант добре обізнаний з правилами школи, її розпорядком, має можливість оперативно реагувати на зміни, що відбуваються, адаптувати модель консультування до умов життєдіяльності учнівського колективу [141].

Важливим сприймається те, що консультування є абсолютно добровільною процедурою і учень може сам обирати кількість сеансів та тривалість часу консультування. З іншого боку, консультант може запропонувати дитині запросити її батьків або інших членів родини на консультацію, але так діяти він може лише за умови згоди учня [142]. Фактично кожна школа у Великобританії співпрацює з одним-двома консультантами, які діють безпосередньо на території закладу, двічі на тиждень, здійснюють від 5 до 9 зустрічей з учнями за цей час [137, с. 5]. Консультант, з яким співпрацює школа, має досконало володіти знаннями про внутрішню структуру закладу, особливості освітнього процесу, організаційну структуру педагогічного та учнівського колективів тощо [140, с. 3]. Такий фахівець проводить індивідуальну роботу з учнями (face to face work) не більше 20 годин на тиждень [140, с. 6].

Обов'язковим правилом шкіл Великобританії є висвітлення інформації про консультування та пасторську турботу на офіційному сайті закладу, де у лаконічній формі прописані провідні завдання підтримки дітей, відбувається онлайн-консультування учнів (якщо дитина з певних причин не може відвідувати консультації), подана інформація про консультантів, їх вік, освіту, напрямки роботи тощо. У свою чергу, шкільна адміністрація має право здійснювати моніторинг діяльності служби консультування та періодично проводити анонімні опитування, анкетування серед дітей, з'ясовуючи, наскільки компетентною виявилась допомога консультанта, ступінь його зацікавленості під час вирішення проблем учнів, кількість зустрічей та їх ефективність тощо [140, с. 8]. До консультанта у Великобританії

висуваються певні вимоги як професійного, так і особистісного характеру. Зокрема, такий фахівець має отримати спеціальну освіту (Diploma in School Counselling), володіти навичками слухання, встановлення різного роду соціальних контактів, налагодження стосунків зі школярами, мати достатній рівень розвитку емпатійних здібностей тощо. Перш ніж працювати з учнями школи, консультант має пройти спеціальну підготовку – 180 годин безпосередньої індивідуальної роботи з різними клієнтами, бути членом Британської Асоціації Консультування та Психотерапії (BACP) або Великобританської Консультатії з Психотерапії (UKCP) або Британської Психологічної Спільки (BPS)¹.

Більшість із проаналізованих моделей можуть бути як самостійною моделлю практичного здійснення підтримки учня, так і використовуватися у комплексі з іншими моделями. Така варіативність дозволяє також їх упровадження як безпосередньо у школі, так і поза її межами. З метою вирішення складних життєвих ситуацій дітей, зазвичай, працює не один, а декілька фахівців, як із педагогічного колективу школи (pastoral care), так і спеціалісти з різних центрів (counselling, formal counselling). Якщо перші намагаються допомогти дитині вирішити труднощі, пов'язані з академічним життям, то діяльність других спрямована на подолання переважно соціальних проблем.

Загалом щодо проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей та учнівської молоді у країнах Європи визначаються дві домінуючі концепції: концепція піклування і концепція розвитку. *Концепція піклування* передбачає, насамперед, фінансову підтримку і реалізується значною мірою за рахунок спонсорських коштів. *Концепція розвитку* орієнтована на розвиток особистісних якостей і профілактику різних негативних явищ у розвитку особистості школяра та його найближчого оточення. Прикладом реалізації концепції розвитку сприймається

¹ Британську Асоціацію з Консультування та Психотерапії (British Association for Counselling and Psychotherapy – BACP) було створено у 2000 році. Метою її діяльності є поширення ідей підтримки і консультування дітей, що опинилися у складних життєвих обставинах та потребують допомоги, а також підвищення рівня компетентності вже існуючих консультантів. Асоціація розробляє стандарти шкільного консультування, висуває певні вимоги до фахівців, що нею займаються, поширює ідеї надання педагогічної підтримки учням.

Національна Асоціація Пасторської Турботи в Освіті (National Association for Pastoral Care in Education – NAPCE) створена 1982 року. Провідна мета діяльності асоціації полягає у підтримці та інформуванні фахівців, які здійснюють пасторську турботу у школі, пропагуванні та поширенні ідей пасторської опіки і турботи в освіті, співпраці з іншими організаціями, які надають підтримку дітям в освітньому процесі.

система навчально-виховної роботи в школах, що працюють на засадах Вальдорфської педагогіки, та система підтримки старшокласників-випускників у Фінляндії. В Україні Вальдорфські школи набувають все більшого визнання, оскільки мають специфічну систему організації навчального процесу і створення освітньо-виховного середовища дитини, орієнтовану на гармонізацію її розвитку.

1.4. Технології реалізації стратегії гейткіпінгу у соціально-педагогічній підтримці дитини і її сім'ї

В умовах трансформації суспільства, соціальних змін в інституті сім'ї, ускладнення виконання нею виховної функції, розвитку альтернативних сімейних середовищ зростає роль та затребуваність інновацій, спрямованих на оптимізацію умов сімейного виховання та його соціально-педагогічної підтримки. Особливої актуальності проблема набуває стосовно сімей і дітей груп соціального ризику, які опинилися у складних життєвих обставинах. Наша мета – привернути увагу до тих інновацій, що спрямовані на допомогу дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, і містять доведену ефективність у вітчизняному та зарубіжному досвіді на прикладі цілеспрямованої партнерської взаємодії науковців і практиків, зокрема наукового супроводу проектної діяльності неурядових організацій, що працюють в інтересах дітей.

Осмислення вже напрацьовано переконує, що у соціально-педагогічній підтримці сімейного виховання дитини міжнародного визнання набуває концептуальна ідея *гейткіпінгу*, яка полягає у розробці стратегії первинної деінституалізації дитини, розвитку послуг і процедур, спрямованих на обмеження влаштування дітей у заклади інтернатного типу та створення оптимальних умов для їх повернення у біологічні сім'ї або альтернативні (заміщуючі) сім'ї як форми сімейного виховання. З цієї метою розвивається комплекс послуг на підтримку сімей і дітей, що опинилися у важких життєвих обставинах, та підвищується якість їх надання.

В Україні пілотний проект з гейткіпінгу упроваджувався з 2009 року Представництвом благодійної організації (ПБО) «Кожній дитині» (Every Child of Ukraine) у партнерстві з Київською обласною державною адміністрацією та органами самоуправління у Білоцерківському районі

Київської області. Ефективність упровадження виявилась у розробці пропозицій та внесенні змін до чинного законодавства, суттєвому зменшенні кількості дітей, розміщених у Будинку дитини та в закладах інтернатного типу, підвищенні професійного рівня соціальних працівників, розгортанні тренерських студій та каскадної форми навчання, створенні мультидисциплінарної команди фахівців, популяризації ідеї розвитку сімейних форм виховання дитини [28]. Ці результати співвідносяться з досвідом упровадження стратегії гейткіпінгу у Молдові, Болгарії, Грузії та інших державах.

Стратегія гейткіпінгу реалізується у процесі та на основі технологій ведення випадку, оцінки потреб дитини, втручання, вилучення дитини із несприятливого сімейного середовища і влаштування у сприятливі сімейні середовища. Теоретичні і методичні основи розвитку названих та інших технологій у вітчизняному досвіді було закладено та обґрунтовано у наукових працях і безпосередній практиці – проектній соціальній роботі Г. Бевз, О. Безпалько, Т. Журавель, І. Зверєвої, З. Кияниці, С. Красної, Г. Лактіонової, Т. Лях, Ж. Петрович, Г. Постолюк, І. Трубавіної, Л. Харченко, С. Харченка та ін.

Ведення випадку – спланована поетапна робота соціального працівника з клієнтами – сім'єю (батьками, дитиною), яка передбачає: оцінку їхніх потреб та прийняття обґрунтованого рішення про відкриття і ведення випадку (спільної з клієнтом розробки індивідуального плану роботи – мети, часових меж, конкретних дій і заходів); залучення (при потребі) інших фахівців та координації їхньої діяльності; здійснення супроводу; моніторинг проходження процесу; аналіз отриманих результатів та підсумкову оцінку проведеної роботи; закриття випадку.

Технологія ведення випадку потребує дотримання таких *принципів*: комплексності; міждисциплінарної та міжвідомчої взаємодії; узгодженості позицій; узгодженої співпраці соціального педагога/-соціального працівника, залучених спеціалістів та клієнта; активної участі батьків у процесі оцінки й ухвалення рішень щодо сім'ї і дитини; опори на позитивні результати і сильні риси клієнта.

У практиці соціальної роботи визначаються три моделі ведення випадку: мультидисциплінарна, трансдисциплінарна, міждисциплінарна (міжпрофесійна).

✓ *Мультидисциплінарна модель* передбачає ведення випадку командою різних спеціалістів із різних галузей знань, які працюють за

окремими планами роботи та завданнями, але узгодженим на спільних зустрічах і засіданнях пакетом послуг. Роль менеджера ведення випадку у роботі членів такої команди здійснює соціальний працівник.

✓ *Трансдисциплінарна модель* передбачає прямий зв'язок з клієнтом лише одного із членів команди спеціалістів – він виконує місію посередника між клієнтом та іншими спеціалістами.

✓ *Міждисциплінарна модель* передбачає інтеграцію зусиль усіх фахівців у створенні скоординованого пакету послуг, єдиний план втручання, дотримання єдиних вимог до умов надання послуг, дотримання всіх етапів ведення випадку та їх послідовності. Участь у зустрічах міждисциплінарної команди як партнер може брати і сам клієнт. Менеджер випадку не тільки забезпечує координацію роботи команди, а й представництво інтересів клієнта перед командою, захист його прав. Менеджерські функції соціального працівника у реалізації моделей ведення випадку потребують поєднання таких професійних умінь, як адвокація (здібності захищати права та інтереси клієнта), фасилітація (вміння підсилити та скерувати активність особистості у групі, підвищити ефективність виконання нею завдання у присутності інших), комунікабельність, а також організаторських здібностей у налагодженні соціальних і професійних контактів [39]. Міждисциплінарна модель дозволяє запобігти дублюванню послуг, непослідовності чи фрагментарності їх надання.

У веденні випадку першочерговим завданням є діагностика стану дитини та її сім'ї. Вона здійснюється на основі оцінки потреб. За оцінкою практиків, найбільш успішно комплексна оцінка потреб дитини і її сім'ї упроваджується в умовах міжвідомчої і міждисциплінарної взаємодії при веденні випадку.

Технологія оцінки потреб дитини і її сім'ї у вітчизняному досвіді розробляється в партнерстві українських провідних науковців та фахівців неурядових організацій. В основу концепції розроблення цієї технології покладається модель оцінки, структуру якої утворюють три основних компоненти: потреби дитини у розвитку, батьківський потенціал, фактори сім'ї та середовища. Кожен із названих компонентів моделі містить певні та специфічні показники, які слугують індикаторами міри успішності сімейного виховання і розвитку дитини.

Технологія оцінки потреб дитини і її сім'ї сприймається визначальною у процесі реформування системи соціальних послуг,

орієнтованою на визначення потреб клієнтів, системний моніторинг процесу надання послуг і досягнутих результатів, їх економічну оцінку (аналіз ефективності витрат) та накопичення базових даних для планування діяльності інтегрованих соціальних служб, тобто спрямованою на підвищення якості соціальних послуг для сімей і дітей та вироблення її стандартів. Під час такої оцінки, з метою визначення адекватного типу фахового втручання, соціальними працівниками збирається максимально можлива інформація щодо життєвих обставин сім'ї, відповідності до наявної проблеми застосованих заходів (індивідуальних програм допомоги, їх сприйнятливості клієнтом тощо), отриманих результатів (позитивних змін та особливостей впливу проведених заходів на подолання важких життєвих обставин сім'ї). Оцінка потреб здійснюється шляхом застосування комплексу методів збирання інформації, її узагальнення, систематизації, аналізування та моніторингу. Узагальнена інформація щодо оцінки потреб дитини ґрунтується на даних медичного огляду, спостережень за реакціями та поведінкою дитини і батьків, співбесід з ними та фахівцями різного профілю, застосування спеціальних методик [80].

Практичне застосування технології потребує знання соціальним працівником закономірностей розвитку особистості у різні вікові періоди. Ця технологія ґрунтується на методологічних положеннях теорії прив'язаності.

Технологія кризового втручання передбачає термінове реагування та екстрені дії, спрямовані на захист дитини і забезпечення її безпеки в сім'ї, де не задовольняються її актуальні життєві потреби і є реальні загрози для життя чи здоров'я. У соціальній роботі як синонім її означення вживається термін «інтервенція». Цей термін особливо поширений у західних країнах, і також є синонімом до термінів «подолання», «корекція», «реабілітація». Проте для позначення процедури вилучення із сім'ї дитини до трьох років з вадами розвитку внаслідок вроджених дефектів, набутих під впливом середовища порушень, або ж якщо вона перебуває у сімейному середовищі в ситуації соціального ризику, здебільшого застосовується термін «рання інтервенція».

Основи кризового втручання у соціальній роботі було розроблено Наомі Голан у 60-х роках ХХ ст. для розв'язання тих складних життєвих ситуацій, з якими неможливо впоратися самотійно. До таких ситуацій

належить і домашнє насилля, яке може мати тяжкі наслідки для фізичного, психічного і морального здоров'я дитини, втрата близьких тощо. Одним із методів кризового втручання є вилучення жертви насилля або ж насильника із сім'ї. Після вилучення для жертви насилля можливе влаштування у тимчасове сімейне середовище. Для того, хто його вчиняє, – затримання та покарання відповідно до рішення суду.

Доцільність застосування технології втручання визначається результатами оцінки потреб дитини та її сім'ї.

Психосоціальна модель втручання передбачає кризове консультування. Воно спрямовується на полегшення у потребуючого вираження стану афекту (сильного переживання, розпачу), спілкування, встановлення порозуміння і необхідних контактів, підтримки доцільної поведінки, підвищення самооцінки, залучення до процесу самодопомоги [124]. Основоположні ідеї розвитку технологій кризового втручання і кризового консультування у соціальній роботі концептуалізуються на положеннях когнітивної теорії та теорії соціального науління.

З метою реалізації стратегії реформування системи надання соціальних послуг та їх стандартизації щодо питань кризового втручання стосовно осіб і сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, у тому числі постраждалих від насильства в сім'ї, а також здійснення моніторингу і контролю за якістю надання цієї послуги, Міністерство соціальної політики України у 2016 році затвердило Державний стандарт соціальної послуги кризового та екстреного втручання. Підставами для отримання такої соціальної послуги ним визначено: усне чи письмове зареєстроване звернення/заява безпосередньо того, хто потребує такої послуги; інших осіб, яким стало відомо про кризову ситуацію та постраждалих від домашнього насильства; медичних, правоохоронних, соціальних служб, державних та громадських організацій. Оцінка кризової ситуації має здійснюватись негайно або ж не пізніше ніж протягом 24 годин. При наявності загрози життю чи здоров'ю екстрене втручання здійснюється негайно. Підтвердженням надання соціальної послуги є акт, що містить інформацію про заходи, строки, місце й умови її надання.

Державним стандартом визначено такі *види кризового та екстреного втручання*: *телефонне консультування* («гаряча лінія»); *екстрена допомога*; *короткочасна кризова допомога* (вилучення із сім'ї

та влаштування у безпечне місце перебування), *кризове консультування* (індивідуальне, групове, сімейне). Основні принципи його здійснення: доступність, незалежність, безпечність, конфіденційність. Основні **завдання**: попередити розвиток кризової ситуації, залагодити її, запобігти підвищенню ризику, усунути загрозу чи небезпеку для здоров'я та життя, надати безпечне місце, психологічну підтримку, долучити до допомоги інших різних фахівців (медичних, правоохоронних та ін. [85]. Таким чином, технологія втручання у соціальній практиці застосовується як з корекційною, так і з превентивною метою.

Технологія ведення випадку та її базової складової – оцінки потреб дитини та її сім'ї – упроваджується в процес підготовки майбутніх фахівців у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи у вищих навчальних закладах України та процес післядипломної освіти. Ініціатором такого упровадження та його активним суб'єктом стала громадська організація «Партнерство «Кожній дитині». Однією із форм упровадження у 2014–2016 роках обрано тренінг, розроблений у рамках проекту «Реформа соціальних послуг: розвиток потенціалу фахівців для підвищення якості соціальних послуг для вразливих сімей та дітей», що зреалізований на замовлення Міністерства соціальної політики України за підтримки Міністерства закордонних справ Чеської Республіки.

На основі гейткіпінгу також здійснюється **соціально-педагогічний супровід** прийомних сімей, ДБСТ, дітей і підлітків у важкій життєвій ситуації за місцем проживання. Соціальне супроводження визначається як робота, що передбачає здійснення фахівцем (або групою фахівців) центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді заходів, спрямованих на забезпечення належних умов їх функціонування. Змістовно воно спрямовується на підтримку позитивного психологічного клімату у сім'ї, адаптацію дитини до нових умов, налагодження підтримки контактів дитини з її біологічними батьками та іншою ріднею, підготовку до самостійного життя. Соціальне супроводження здійснюється через відвідування сім'ї та проведення роботи з прийомною дитиною, дитиною-вихованцем та прийомними батьками, батьками-вихователями, іншими особами (членами сім'ї), які спільно проживають з прийомними батьками, батьками-вихователями, шляхом надання комплексу соціальних послуг: правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, медичних, інформаційних. Форми та методи

соціального супроводження добираються фахівцем центру індивідуально щодо кожної сім'ї з урахуванням її потреб [86].

Процес влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, на практиці здійснюється на основі *технології влаштування дитини у прийомну сім'ю чи ДБСТ* та її соціального супроводу. В українському досвіді підготовка кандидатів у прийомні батьки і батьки-вихователі відбувається на основі *технології підготовки кандидатів у прийомні батьки і батьки-вихователі*. Участь у їх розробленні брав і автор представленої наукової роботи. Підготовлена за нашим співавторством та науковим керівництвом «Книга для батьків» спрямована на формування батьківських компетенцій [52]. Вона пройшла успішну апробацію і рекомендована Державною соціальною службою України для використання в роботі ЦСССДМ усіх регіонів України. Ефективність її використання підтверджується соціальною практикою.

Технологія оцінки потреб дитини і її сім'ї та технологія соціального супроводу ефективно використовується під час надання соціальних послуг у соціальних Центрах матері та дитини з метою визначення виховного потенціалу матері, її найближчого оточення, ресурсів громади для створення чи відновлення можливостей дитини зростати у сімейному середовищі. На її основі здійснюється:

- ✓ допомога юній мамі в усвідомленні життєвих і сімейних цінностей, мотивів її поведінки, материнської відповідальності;
- ✓ підготовка мами і її сім'ї (батьків) до взаємопорозуміння, прийняття дитини, подолання труднощів виховання, створення умов для розвитку дитини;
- ✓ спонукання мами до самоаналізу і самовдосконалення;
- ✓ сприяння прояву її кращих потенцій і здібностей, розвитку самоповаги як хорошої і відповідальної мами [84].

Соціальні Центри матері та дитини, згідно з Типовим положенням, функціонують як «заклади тимчасового проживання жінок на сьомому-дев'ятому місяці вагітності та матерів з дітьми віком від народження до 18 місяців, які опинилися в складних життєвих обставинах, що перешкоджають виконанню материнського обов'язку» [87]. В Україні – упроваджуються в рамках міжнародного українсько-швейцарського проекту «Здоров'я матері та дитини» Представництвом благодійної організації «Надія і житло для дітей» за підтримки

ЮНІСЕФ. Її діяльність спрямовується на: розвиток сімейних форм виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; допомогу вразливим сім'ям у збереженні своєї родини; попередження відмов матерів від новонароджених дітей; відпрацювання комплексного підходу до реформування інтернатних закладів; створення та забезпечення доступних і якісних соціальних послуг для дітей і сімей в суспільстві. За 15 років її діяльності в Україні у рамках проекту розвитку сімейних форм виховання Представництвом створено і здійснюється супровід 65 дитячих будинків сімейного типу у 13 регіонах нашої держави, в які влаштовано більше ніж 750 дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; започатковано роботу соціальних працівників та психологів у пологових будинках, де надається допомога матерям, налаштованим на те, щоб відмовитися від дитини; створено два Центри матері та дитини (м. Херсон і с. Макарів Київської обл.), в яких послуги отримали 476 матерів з дітьми. Станом на 2016, в Україні діяли 16 соціальних Центрів матері та дитини). Для поширення та стандартизації досвіду було розроблено методiku цілеспрямованого навчання співробітників соціальних установ, а також програму підготовки регіональних тренерів. За розробленими матеріалами пройшли навчання понад 1000 фахівців [19].

Благодійна організація «Надія і житло для дітей», головний офіс якої розташований у Великобританії, функціонує у 8 країнах світу.

З метою збереження біологічної сім'ї для дитини та її соціально-педагогічної підтримки у важкій життєвій ситуації все більшого визнання у суспільстві і, зокрема, у фаховому середовищі, набуває ідея ***патронатної форми сімейного виховання*** та створення патронатних сімей. Батьківщиною сімейного патронату вважається Шотландія, де його застосовували з початку XIX ст. В українському досвіді форма патронатного сімейного виховання є інноваційною, класифікується як альтернативна, визначена Сімейним кодексом (глава 20) України та упроваджується як експеримент (2016–2018). Цінність цієї форми сімейного виховання дитини, яка опинилася у складних життєвих обставинах, характеризується тим, що базові послуги з догляду і виховання надаються у сімейному середовищі, з можливістю продовження спілкування дитини з її рідними батьками (якщо це не становить для неї загрози), продовження відвідування звичної для неї дошкільної чи шкільної установи (за місцем попереднього проживання).

Такі можливості створюють сприятливі умови для розвитку мотивації у батьків і дітей до кращої самозміни. Соціальний ефект розвитку сімейного патронату виявляється в тому, що діти з сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах, не потрапляють до інтернатів, притулків чи інших закладів для дітей, а переміщуються в такі сімейні середовища, де для них створюються найкращі умови в їхніх інтересах. Проте розвиток патронатної форми сімейного виховання стримує ще недостатнє розуміння доцільності його застосування в Україні.

Про ефективність практичної реалізації концептуальних ідей гейткіпінгу і патронатного виховання свідчить статистика. Так, за оперативними інформаційними даними Міністерства соціальної політики України, станом на початок квітня 2016 року, у прийомних сім'ях та дитячих будинках сімейного типу виховується 13 тис. 308 дітей. У сім'ях опікунів і піклувальників – 52 тис. 397 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Станом на кінець травня 2016 року, в Україні було усиновлено 753 дитини. З них 586 дітей усиновлено громадянами України та 157 дітей – іноземними громадянами. Загалом сімейними формами виховання (опіка, піклування, прийомні сім'ї та дитячі будинки сімейного типу) охоплено 65 тис. 705 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. У 2015 році були позбавлені батьківських прав батьки 4 тис. 820 дітей. 572 дитини були відібрані у батьків без позбавлення їх батьківських прав, а також батьків 168 дітей було поновлено в батьківських правах [88].

З метою практичної реалізації завдань щодо розвитку сімейних форм виховання дитини та реформування інтернатних закладів в Україні створено державний електронний банк даних щодо дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, який розміщено в Єдиній інформаційній аналітичній системі «Діти» (ЄІАС), здійснюється активна пропаганда пріоритетності сімейного виховання дитини та виховання дитини у біологічній родині.

У зв'язку з військовою агресією Росії проти України вперше з часів II світової війни на території України виникли надскладні проблеми міграційного характеру, зокрема щодо підтримки внутрішньо переміщених осіб з АР Крим та Сходу України. Зміна соціальної ситуації в Україні вплинула і на зміну пріоритетів роботи таких Центрів. Серед охоплених послугами переважають: внутрішньо переміщені сім'ї та сім'ї, постраждалі під час військових дій; одинокі мати/батько; сім'ї, де

один чи кілька членів сім'ї мають інвалідність; сім'ї учасників АТО; сім'ї опікунів/піклувальників, ПС, ДБСТ; сім'ї, де є ризик розвитку соціального сирітства. Надзвичайно актуальним та складним також є завдання захисту прав дітей-громадян, які безпосередньо перебувають на території збройного конфлікту, зокрема у Донецькій та Луганській областях. Можливо спрогнозувати, що в умовах децентралізації управління державою Україна, внаслідок посилення статусу і функцій органів місцевого самоврядування актуалізується збереження Служб у справах дітей, Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; розширення мережі центрів соціально-психологічної реабілітації (у зв'язку із зростанням кількості осіб з ознаками посттравматичного синдрому); підвищення статусу соціальних педагогів і соціальних робітників та розширення їхніх повноважень і функцій; формування мультидисциплінарних команд фахівців; активізація громади у розв'язанні її соціально-педагогічних проблем; посилення патріотичного виховання дітей і молоді.

Таким чином, є всі підстави для висновків про те, що:

- практична реалізація ідеї гейткіпінгу зумовлюються особливостями динаміки розвитку суспільства та становищем у ньому сімей і дітей;

- концептуальна ідея гейткіпінгу у теорії і практиці розкривається як нова філософія, концепція, технологія і механізм оптимізації умов сімейного виховання, його соціально-педагогічної підтримки шляхом підвищення якості цілеспрямованих соціальних послуг та відповідної підготовки фахівців;

- у сучасному вітчизняному досвіді теорія гейткіпінгу концептуалізується на ідеї пріоритету виховання дитини у рідній сім'ї біологічними батьками, яка закладена у Конвенції ООН про права дитини. Однак у соціальній практиці пріоритетною ще залишається ідея розвитку нових форм сімейного виховання та утвердження прийомного батьківства. Це обумовлено значною кількістю дітей, які виховуються в інтернатних закладах, відсутністю системи обов'язкової підготовки учнівської молоді до батьківства, спрямованістю більшості нормативних документів і програм на виховання дитини, а не виховання батьків (дорослих);

- у літературних джерелах учених України та найближчого зарубіжжя наявне зміщення стосовно розуміння ієрархії технологій. У

зв'язку з цим доцільним сприймається підхід, застосований зарубіжними дослідниками: виокремлюються дві основних технології гейткіпінгу: case study та ведення випадку.

У перекладі case study (англ.) – повчальний випадок, ситуація, вивчення випадку. Сутнісно він розкривається як опис ситуації, яка реально існувала (або змодельованої) та її аналізування. У сучасній науковій літературі його часто перекладають як кейс-метод. Цим спрощується розуміння особливостей його застосування у практиці.

Технологія ведення випадку у зарубіжному досвіді соціальної роботи з клієнтами визначається як базова. Її специфіка полягає в тому, що вона поєднує в собі діагностування проблеми, розробку відповідної до наявної проблеми індивідуальної програми, залучення команди фахівців на її подолання, відстеження отриманих результатів у динаміці. Таким чином, технологія ведення випадку охоплює оцінку потреб як діагностичну технологію, технологію кризового втручання та технологію супроводу, які забезпечують реалізацію технології ведення випадку на різних її етапах.

Загалом усвідомлюючи прогресивність ідеї гейткіпінгу, її нагальність для сучасного українського суспільства, вважаємо, що подальшого опрацювання потребує термінологічний апарат її упровадження, зокрема синонімічна його підміна та нечіткість розмежування технологій у змістовних характеристиках. Це відкриває подальші перспективи наукових досліджень та наукового обґрунтування гейткіпінгу.

1.5. Концептуалізація соціально-педагогічної підтримки сімей з дітьми-інвалідами

До груп соціального ризику, які потребують соціально-педагогічної підтримки, належать і сім'ї з дітьми-інвалідами. Узагальнення вже напрацьованого у теорії і практиці дозволяє зробити висновок, що структуру сучасної системи підтримки дітей-інвалідів і їхніх сімей в Україні утворюють два основні концепти: патерналізм (як концепція соціального забезпечення) й інтеграція. Підставою для їх виокремлення слугує загальноприйнята класифікація [141] і той факт, що в існуючій нині соціальній політиці у сфері інвалідності наявні дві

парадигми соціального ставлення до інвалідності – традиційна (медична) і посттрадиційна (соціальна).

У контексті **традиційної парадигми**, спрямованої на те, щоб створити для інвалідів окремі соціальні установи і заклади, переважно ізольовані від відкритого соціуму, реалізується концепт патерналізму. Патерналізм виявляється в опіці дітей-інвалідів з боку держави. Це призводить до соціальної ізоляції осіб з особливими потребами, обмеженню їх можливості формувати самостійність і компетентність. В результаті у них формується споживацький світогляд та утриманська позиція, суть якої розкривається в соціальній установці: «Мені повинні, мені зобов'язані». Практикою доведено, що діти-інваліди (як і діти-сироти та позбавлені батьківського піклування), які виховувалися поза сім'єю у спеціалізованих державних установах, зокрема в інтернатах, як правило, у самостійному житті стають жертвами власної безпомічності або криміналізованих членів суспільства.

Останнім десятиліттям в українському суспільстві активно розвивається **посттрадиційна парадигма інвалідності**. Її сутнісним змістом є концепт інтеграції, що формується в контексті інноваційної соціальної політики, яка будується на ідеї захисту громадянських прав інвалідів і їх потреби «бути як усі», «користуватися рівними правами». Ця соціальна парадигма орієнтована на інтеграцію інвалідів у відкритий соціальний простір і їх повноцінну участь у житті суспільства, самообслуговування, захист власних інтересів і прав на основі компетентнісного підходу.

В українському суспільстві, як і в кроскультурному вимірі, концептуалізація ставлення суспільства до інвалідності особливо чітко проявляється на прикладі відомих і впроваджених у практику соціальної роботи британської та американської моделей інвалідності.

Соціальний ефект *британської (матеріалістичної) моделі інвалідності* проявився в тому, що вона дала поштовх до деінституалізації – згорання мережі спеціалізованих інтернатів для осіб з інвалідністю і до розвитку різноманітних форм обслуговування та підтримки інвалідів безпосередньо за місцем проживання.

Американська соціально-політична модель інвалідності акцентує увагу на правах інваліда і його активності при їх захисті. Її основу склали положення Гофмана про соціальну взаємодію, множинність Я, структуру соціальних контактів, форми повсякденного життя, а також про те, що

інвалідність – виявлення неочікуваних відмінностей або нетиповості, що межа між здоровими і інвалідами, тобто між «нормою» та «аномалією», є соціальною конструкцією. Базовими постулатами моделі визначаються такі:

- ✓ джерело більшості проблем, з якими стикаються інваліди, – це, в першу чергу, наслідки соціальних атитюдів (установок);
- ✓ необхідні умови у довкіллі для інвалідів можуть бути створені завдяки адекватній публічній політиці;
- ✓ політика у демократичному суспільстві має бути не лише рефлексією на поширені установки й цінності, але й активно впливати на їх формування [29].

В американській соціально-політичній моделі інвалідності концептуально відстоюються право людини брати активну участь у житті суспільства; свобода вибору і свобода доступу до житлових і громадських будівель, транспорту, засобів комунікації, праці і освіти; право на незалежне життя, у тому числі спосіб мислення, ціннісну орієнтацію особи.

Ця модель набула широкого визнання у науковому співтоваристві і стала методологічною базою, на основі якої розвиваються більшість моделей інвалідності. У її контексті було здійснено спеціальні дослідження, в тому числі в Україні, і, зокрема, в лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Ю. Волчелюк, Н. Грабовенко, О. Польовик, В. Церклевич). У громадянському суспільстві соціально-політична модель визнається міжнародним еталоном соціальної політики, що створює передумови для повернення інвалідів у звичайне середовище на основі стратегії деізоляції та інтеграції у відкритий соціальний простір [29; 34].

Вищевикладене дає підстави зробити висновок, що в сучасних умовах розвитку українського суспільства щодо проблеми інвалідності існує концептуальний дуалізм: жодна з цих досить полярних моделей інвалідності не відбиває повністю усього комплексу соціальних уявлень про її природу і ставлення соціуму до осіб з обмеженими можливостями, не пропонує достатніх механізмів їх реалізації. Водночас наочно демонструється процес поступового переосмислення ідеї інвалідності, відмову від стереотипних підходів, спробу розглянути можливості оптимальної адаптації інвалідів до соціуму як завдяки їхнім власним зусиллям і зміні власного ставлення до інвалідності, так і через перегляд

ставлення суспільства до інвалідності та інвалідів. Така ж ситуація дуалізму спостерігається і щодо проблеми сімей з дітьми-інвалідами.

Як показує практика соціального життя, основними експертами в оцінюванні ефективності різних моделей інвалідності виступають самі інваліди і їхні сім'ї. Особливе неприйняття в них викликає те, що у визнанні соціального статусу і потенційних можливостей базовим критерієм вважається сам факт інвалідності – це обмежує їхні можливості самореалізації в різних видах активної діяльності, навіть за наявності виражених здібностей. Таке відчуття ущемлення слугує для них стимулом для об'єднання в різні співтовариства, в яких при активній участі самих інвалідів і їхніх сімей, а також завдяки спонсорству і меценатству створюються необхідні умови для реабілітації і самореалізації, в тому числі творчої та фізичної.

Останнім десятиліттям у теорії і практиці визначається нова ідеологія в оцінці інвалідності та ролі сім'ї в її подоланні, пом'якшенні соціальних наслідків, зокрема щодо зняття бар'єрів спілкування, самореалізації і подолання комплексів, спеціальної підготовки батьків до виховання дитини з інвалідністю. створення оптимальних умов для соціальної адаптації таких сімей у суспільстві і формування у них ціннісного самоставлення, розвитку інклюзивного освітнього середовища [35; 36]. Передусім це відображається на запереченні понять «інвалід» і «інвалідність» або їх заміні на толерантніші, наприклад «люди з особливими потребами» або «особи з обмеженими фізичними можливостями». Такий понятійний прогрес свідчить про намір відмовитися від стереотипів, перегляд ставлення суспільства до інвалідності й оцінки можливої активної участі інвалідів в соціальному житті, прийнятті їх активної ролі у побудові власного життя. Прикладом цьому є розвиток інклюзивного освітнього середовища, успішні виступи і високі спортивні досягнення інвалідів на параолімпійських іграх та ін.

Громадянський рух за права інвалідів запропонував по-новому поглянути на життя, незалежне від інших, неутриманське; зрозуміти, що активна життєва позиція, соціальна ідентичність об'єднують людей, що культура і мистецтво інвалідів, їх участь у спорті дають можливість не лише самореалізуватися, але й стати причетними до спільної діяльності з іншими членами суспільства в різних його сферах; створювати власний позитивний імідж, більше того – розвивати і збагачувати індивідуальний стиль життя.

Пріоритетними ідеями нової ідеології в оцінюванні інвалідності підростаючої особистості визначаються підвищення участі сім'ї в задоволенні потреб дітей-інвалідів і створенні умов для їх повноцінної самореалізації, зняття обмежувальних бар'єрів, а також спеціальна підготовка батьків до виховання цієї категорії дітей, створення оптимальних умов для соціальної адаптації таких сімей у суспільстві і формування у них ціннісного самоставлення, компетентність.

Надання допомоги сім'ям, що виховують дітей-інвалідів, забезпечується соціально-реабілітаційними установами (центрами або відділеннями соціальної реабілітації; установами змішаного типу для інвалідів і дітей-інвалідів). Згідно з даними Національної доповіді «Про становище осіб з інвалідністю в Україні» (2013), на обліку в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді перебувало близько 117 тисяч дітей з інвалідністю [35, с. 79].

Фахівці соціально-реабілітаційних центрів надають психологічну і педагогічну підтримку дітям і їхнім батькам, здійснюють обслуговування неповнолітніх у відділенні денного перебування з використанням комплексу реабілітаційних заходів, а також соціальне обслуговування вдома (у тому числі медико-соціальний патронаж). Основу їх професійної діяльності становлять діагностичні методики комплексної оцінки актуальних потреб дітей і їх сімей, а також індивідуальні плани і програми реабілітації з урахуванням нозології інвалідності дитини, яскраво виражених сімейних проблем і міжособових стосунків.

Застосовується *окупаційна терапія* – терапія у рамках повсякденного зайняття з командою фахівців із соціальної роботи, лікарів, педагогів, психологів для комплексної реалізації інтегральної програми соціальної і психолого-педагогічної реабілітації. Використовуються різні *види соціально-психологічної реабілітації з сім'ями*: сімейна психокорекція, сімейна терапія, консультування, групові та індивідуальні психотренінги, арт-терапія і т. п, спрямовані на профілактику руйнування сімейних стосунків, корекцію поведінки членів сім'ї; формування батьківської компетентності у вихованні дитини-інваліда. Також значна увага приділяється реабілітації інвалідів методами фізичної культури і спорту; профорієнтації; залученню сім'ї до масових комунікацій і масових заходів (концертів, екскурсій, відвідування спеціалізованих курсів тощо); наданню юридичної допомоги та ін.

Важливий аспект такої комплексної роботи – навчання вибудовуванню стосунків взаємодії між батьками і дітьми, партнерства між сім'єю і державними інститутами у розв'язанні актуальних проблем дитини-інваліда і її сім'ї. У процесі надання соціально-педагогічної підтримки сім'ї відпрацьовується нова модель роботи з сім'єю, спрямована на залучення її членів до проведення корекційно-оздоровчих заходів і на стабілізацію сімейних стосунків. Її відмітною ознакою є територіальна централізація, що дозволяє вирішувати проблеми комплексно й оперативно [53; 92; 111].

Разом з тим, далеко ще не всі діти-інваліди і їх сім'ї стали об'єктами соціально-педагогічної підтримки, деякі отримують її не повною мірою. Значна кількість сімей з дітьми-інвалідами не готові або проявляють низьку активність до прийняття професійної допомоги. Головними причинами такої ситуації можна вважати ще досить сильний вплив стереотипів, традиційність прояву патерналізму, обмежену поінформованість цільових груп про можливості соціально-педагогічної підтримки сім'ї, відсутність необхідного (достатнього) розвитку мережі соціально-реабілітаційних центрів, а також недостатнє забезпечення таких центрів кваліфікованими кадрами.

Окремим аспектом проблеми залишається профілактична робота, а також активізація діяльності, спрямованої на зміну ставлення суспільства до тих його членів, які «не такі», «інші». На жаль, ідея спільного навчання звичайних дітей і дітей-інвалідів в загальноосвітніх школах іноді ще викликає опір з боку батьків здорових дітей. Це актуалізує проблему формування у суспільстві толерантного ставлення до дітей з інвалідністю та обмеженими можливостями.

Також проблемою розвитку інклюзивного освітнього середовища залишається недостатнє розуміння необхідності створення в ньому зручностей з урахуванням потреб інвалідів з різними видами нозологій. Прикладом відповідального ставлення щодо побудови інклюзивного освітнього простору в Україні може бути Національний відкритий університет «Україна» та його філії, в яких створено умови для подолання фізичних, психологічних, освітніх і соціальних бар'єрів у навчально-виховному процесі.

Таким чином, система соціально-педагогічної підтримки сімей з дітьми-інвалідами в Україні загалом склалася і функціонує, але

потрібно визнати, що її якість вимагає поліпшення. Соціальна політика стосовно таких сімей вже орієнтована на необхідність ліквідації бар'єрів (ментальних, фізичних, інформаційних) і здійснення активних заходів у цьому напрямі, проте ще залишається недостатньо обґрунтованою.

У національному законодавстві соціальна політика більшою мірою орієнтована на патерналізм (у мінімально виражених показниках).

Інтеграційний концепт розвивається, переважно, завдяки зусиллям окремих ентузіастів і громадських організацій. Певною мірою, на наш погляд, це обумовлено ще недостатнім науковим обґрунтуванням і методичним забезпеченням такої роботи, нерівномірним розвитком інфраструктури соціально-педагогічної підтримки сімей з дітьми, дублюванням функцій державних і соціальних структур, недостатньою координацією роботи спеціалізованих служб і установ з боку різних відомств соціальної сфери; пов'язано з проблемами фінансування. Перспективи розвитку інтеграційного концепту соціально-педагогічної підтримки сімей з дітьми ми вбачаємо у зв'язку з перспективами його суспільної затребуваності, обумовленої тенденціями інвалідизації суспільства [35] та її глобальними наслідками. Згідно з офіційною статистикою 2013 року, в Україні налічується близько 2,8 млн людей, що мають статус інваліда. Це становить 6,1% від загальної чисельності населення. Проте, якщо дотримуватися міжнародних класифікацій, то кількість людей з інвалідністю значно вища, оскільки інвалідність може бути тимчасовою. Водночас, як зазначається в Національній доповіді про положення інвалідів, за підсумками 2013 року, «...показники інвалідності населення в Україні в цілому і в кожному з регіонів окремо є оптимальними, і в 1,5–2,0 рази нижчі, ніж в економічно розвинених країнах» [89, с. 12].

Чисельність дітей-інвалідів, за станом на початок 2013 року, склала 2,0% від усього дитячого населення. З їх числа більше 49,0 % – школярі у віці від 7 до 14 років. Серед причин інвалідності перше місце посідають «вроджені аномалії, деформації і хромосомні порушення» [89, с. 23]. Найбільш поширеними причинами пізнішої інвалідизації дітей є наслідки важких захворювань (у тому числі обумовлених станом екології та техногенними катастрофами), травм.

Ці та інші факти обумовлюють подальші пошуки інноваційних рішень у соціально-педагогічній підтримці сімей з дітьми-інвалідами.

1.6. Концепція соціально-педагогічної підтримки сім'ї та сімейного виховання у місцевих громадах

Т.Ф. Алексєєнко

Основні терміни, поняття:

Сучасна сім'я – заснована на офіційному чи громадянському шлюбі або кровній спорідненості, інших прирівнених до цього зв'язках (усиновлення, опіка і опікунство, виховання) мала соціальна група, члени якої пов'язані спільним побутом, виконанням сімейних функцій, взаємними правами і зобов'язаннями, емоційними зв'язками, юридичною і моральною відповідальністю; первинний виховний інститут.

Соціально-педагогічна підтримка сім'ї та сімейного виховання – система гуманітарних послуг і соціально-педагогічної роботи з батьками та дітьми, спрямованих на підтримку різних форм сімейного виховання, захист дитинства, пропаганду здорового способу життя і активізацію громади у створенні оптимальних умов для профілактики соціального сирітства, девіантної поведінки, бездоглядності й безпритульності дітей, насилля і злочинності, підвищення функції соціального контролю соціуму та виховного потенціалу сімей групи ризику і середовища їх проживання.

Актуальність

Сучасна соціокультурна ситуація, яка характеризується дестабілізацією сім'ї, цінностей суспільства і сімейного виховання, дезорієнтацією в різних моделях поведінки, погіршенням стану дитинства в цілому і соціально-психологічного благополуччя дітей і батьків, поширенням шкідливих звичок, станів залежності, різних видів насилля над особистістю, злочинів серед дітей і по відношенню до неповнолітніх актуалізує проблему підвищення уваги до сім'ї та середовища її життєдіяльності, в якому відбувається первинна соціалізація дитини та здійснюється різноаспектний процес сімейного виховання.

Нові соціально-економічні й соціально-психологічні реалії щодо сучасних умов функціонування сімей детермінуються процесами стратифікації суспільства, станами і наслідками депривації (тривалого незадоволення нагальних потреб дітей і батьків), заробітчанства батьків за межами України, збіднення морально-духовної дозвіллевої сфери, нав'язування і поширення їх сурогатних замінників, які впливають на ціннісні орієнтації сімей, провокують і загострюють соціальні та сімейні конфлікти, знижують можливості повноцінного виконання сімейних функцій.

Потребують розв'язання проблеми захисту дитинства і материнства (батьківства), пошуку шляхів допомоги сім'ї на основі інтеграції виховних зусиль суспільства, а також активізації соціально-педагогічної роботи з сім'ями за місцем їх проживання.

В останнє десятиліття активно розвиваються соціальні служби різних рівнів і різних напрямків їх спеціалізації. В їх діяльність активно включаються неурядові організації. Своїми послугами вони щорічно охоплюють все більшу кількість клієнтів. Разом з тим продовжує зростати і кількість деструктивних, асоціальних, неповних, дистанційних, прийомних сімей і ДБСТ; комп'ютерно-, алкогольно- і наркотично залежних; звільнених дорослих і неповнолітніх з місць відбування покарання за вчинені злочини; інших категорій сімей і дітей, що опинилися та перебувають у складних життєвих обставинах. Вони потребують компетентної допомоги, соціально-педагогічної підтримки за місцем проживання з метою профілактики і корекції негативних явищ, реабілітації потерпілих, полегшення їх адаптації до нових умов і соціальних ситуацій на основі набуття соціальної й життєвої компетентності та позитивної самореалізації в цих умовах. Об'єктивно знати про кількість тих, хто потребують допомоги, а також надати її вчасно і адекватно до виниклих проблем можливо тільки за умови постійного моніторингу соціальної ситуації у кожній територіальній громаді.

Недостатньо узгодженими залишаються функції різних соціальних інституцій, чия діяльність спрямовується на допомогу вразливим категоріям сімей і дітей – вони часто дублюються або більшою мірою спрямовуються на одних і практично поза увагою залишають інших. Не може не тривожити і той факт, що у сімей груп ризику, охоплених різними видами допомоги, формується споживацька позиція до суспільства і органів влади, за якої вони вважають, що їм всі

зобов'язані, а вони – ні. Причиною цього є те, що такі сім'ї і їх члени, зазвичай, практично не включаються у процес самопомогти на основі формування власної компетентності щодо якісного виконання функцій сім'ї, соціальних ролей, сімейного виховання, адекватного вирішення різних (у першу чергу, складних) життєвих ситуацій і власних проблем.

Специфіка сімейного виховання, її первинної соціалізації передбачає достатній рівень готовності батьків до сімейного життя і виховної діяльності, сформованість їх педагогічної культури, чітке усвідомлення мети і завдань виховання відповідно до вікових та індивідуальних можливостей дитини, створення особливого мікроклімату сім'ї, де кожен відчувається фізично і емоційно захищеним. Однак, нині відсутня система підготовки молоді до сімейного життя, до батьківства. Здебільшого не отримують вчасної фахової допомоги сім'ї, які мають психолого-педагогічні проблеми. Це спричинює високий рівень розлучень, позашлюбних народжень, поширення раннього материнства, девіантного батьківства і соціального сирітства дітей.

На фоні зниження виховного впливу сім'ї і її найближчого оточення (родичів, сусідів), їх ролі у соціальному становленні особистості, маргіналізації підлітків і молоді за місцем проживання та в молодіжних субкультурах асоціального спрямування спостерігається посилення тенденцій щодо зміцнення культури сили, грошей, ствердження епатажних моделей поведінки, що, в цілому, сприяє набуттю і накопиченню асоціального і протиправного досвіду у дітей, формування у них викривленого образу світу.

Сучасні діти знаходяться в ситуації численних ризиків, спокус, негативних впливів і маніпулятивних технологій (в тому числі у референтних групах; через ЗМІ, Інтернет-мережі, різні види рекламної продукції), дезорієнтації в цінностях і вимогах, безконтрольного чи безмістовного проведення дозвілля. Вони, практично, позбавлені можливості приймати участь у великих колективних справах, де б могли набувати соціального досвіду позитивної групової взаємодії і позитивної самореалізації, прийняття відповідальних рішень.

На розв'язання складних соціально-педагогічних проблем спрямовані розроблення і дія чинного законодавства стосовно захисту сімей і дітей, які значно піднімають роль сучасної родини у подальшому прогресі суспільства, у вихованні дитини і надають їй пріоритету у

формуванні особистості, її соціально-моральних якостей. Проте ще досить очевидною є різниця між декларованими цінностями суспільства і родини та реальними умовами проживання сімей і виховання дітей, захисту їхніх прав.

Проблема формування цінностей демократичного правового суспільства в Україні, децентралізації громад актуалізує привернення уваги місцевих громад до існуючих в них соціально-педагогічних проблем і спільного пошуку та реалізації шляхів їх вирішення; спонукає до розвитку педагогіки середовища та інтеграції виховних сил громади; налагодження узгодженої спеціально-організованої роботи з сім'ями за місцем їх проживання шляхом безпосереднього їх залучення у процес допомоги нужденним, самопомоги, колективні справи, креативну діяльність (педагогічну анімацію), підготовки до відповідального батьківства і визнання його соціального престижу; розвиток соціально-педагогічної парадигми виховання.

Концептуальні засади здійснення соціально-педагогічної підтримки сімейного виховання у територіальній громаді

Стратегічна мета соціально-педагогічної підтримки сімейного виховання у територіальній громаді – активізація громади у розв'язанні її актуальних соціально-педагогічних проблем, об'єднанні у подоланні дитячої злочинності і злочинів проти дітей; розбудова цілісного виховного середовища дитини на засадах інтеграції виховних сил різних соціальних інституцій; створення оптимальних умов для позитивної соціалізації особистості, підвищення рівня батьківської компетентності й педагогічної культури батьків, посилення батьківської відповідальності, зміцнення інституту сім'ї; формування гуманних взаємин батьків і дітей; профілактика беззмістовного дозвілля батьків, дітей і учнівської молоді, порушення громадського спокою, поширення таких соціальних хвороб, як алкоголізм, наркоманія, ВІЛ/СНІД; допомога сім'ям груп ризику за місцем їх проживання; пропаганда здорового способу життя сім'ї; оптимізація функції соціального контролю громади за процесом сімейного виховання та соціалізації дітей і молоді; підтримка кращих батьківських і сімейних ініціатив.

Завдання соціально-педагогічної підтримки сімейного виховання:

- активізація життєвого простору сімей на засадах гуманістичних, базових соціальних цінностей;

- локалізація, диференціація та інтенсифікація соціально-педагогічної роботи з сім'ями за місцем їх проживання і функціонування;

- мобілізація ресурсів громади на підтримку виховних і креативних ініціатив позитивного змісту;

- розбудова цілісного виховного простору для дітей і молоді.

Базовими **принципами** соціально-педагогічної підтримки сімейного виховання визначаються: *гуманізм, компетентність, етичність, відповідальність, міжсекторальна і міжвідомча взаємодія; партнерство; позитивізм, адресність.*

На основі цих принципів повинні забезпечуватись:

- формування сімейних цінностей;

- повага до членів сімей, незалежно від віку та соціального статусу;

- диференційований підхід до проблем сімей та їх членів на основі врахування типу сім'ї, типу сімейного середовища і його виховного потенціалу;

- індивідуальний підхід до членів родини відповідно рівня їхнього усвідомлення виниклих соціально-педагогічних проблем і можливостей їх розв'язання;

- увага до потреб кожної сім'ї і соціокультурних факторів середовища її проживання;

- формування національної, етнічної, гендерної ідентичності особистості дитини;

- профілактика ризикованої, девіантної поведінки і домашнього насилля;

- опора на кращий досвід соціального і сімейного виховання та соціальної роботи;

- батьківська компетентність і відповідальність;

- компетентність соціально-педагогічних працівників у виконанні професійних обов'язків;

- етичні принципи і моральні імперативи фахової діяльності, міжособистісної та міжгрупової взаємодії;

- активізація батьківської громади та формування активної громадянської позиції членів місцевої громади у розв'язанні її соціально-педагогічних проблем.

Правові основи соціально-педагогічної підтримки сімейного виховання: Основний Закон – Конституція України, Сімейний Кодекс України, Закони України «Про охорону дитинства», «Про попередження насильства в сім'ї», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про соціальну роботу з дітьми і молоддю», «Про державну допомогу сім'ям з дітьми», «Про статус і соціальний захист постраждалих від наслідків аварії на Чорнобильській АЕС», «Про внесення змін до деяких законів України щодо посилення соціального захисту дітей та підтримки сімей з дітьми», Кримінальний Кодекс України; підзаконні нормативні акти, що покладаються в основу розвитку соціальної, в тому числі й сімейної політики.

Основоположні документи щодо міжнародних уніфікацій у здійсненні сімейного виховання: «Конвенція ООН про права дитини», Європейська конвенція про здійснення прав дітей, «Гаазька Конвенція про юрисдикцію, право, що застосовується, визнання, виконання та співробітництво щодо батьківської відповідальності та заходів захисту дітей», «Конвенція про контакт з дітьми», Європейська конвенція про усиновлення дітей, Конвенція «Про заборону і негайні заходи по викорінюванню найгірших форм дитячої праці», Конвенція Ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального насильства та ін.

Питання соціально-правового забезпечення соціальної роботи з сім'ями та підтримки сімейного виховання концептуалізується на пріоритеті ідей соціальний захисту сім'ї, дітей, батьків.

У відновленні порушеного права дитини на сім'ю, захисті законних інтересів неповнолітніх в Україні значна роль відводиться Органам опіки і піклування. На них покладено право: встановлення статусу дитини-сироти та дитини, позбавленої батьківського піклування; надання їй опіки та піклування або застосування інших форм влаштування, перевірки умов влаштування, утримання, виховання та навчання, участі у судових провадженнях щодо захисту прав та інтересів дітей. У подальшому ця функція може бути передана фахівцям соціальної роботи спеціалізованих служб.

Стратегічні орієнтири. З метою актуалізації соціально-педагогічної роботи з сім'ями, підтримки сімейного виховання, вироблення шляхів його оптимізації у змінених соціокультурних умовах

в Україні схвалено Концепцію Державної сімейної політики. В ній наголошується визнання сім'ї інтегральним показником суспільного розвитку, в якому відображається моральний стан суспільства і його демографічний потенціал.

Указом Президента України «Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини» (від 25.08.2015 р.) актуалізовано питання утворення єдиної системи реалізації та захисту прав дітей в Україні, належного врахування кращих інтересів та думки дитини при прийнятті рішень, які її стосуються. Стратегією затверджено основні пріоритети державної політики з питань забезпечення прав дітей в Україні в соціальній сфері, а саме: створення сприятливого середовища для виховання дитини, умов для її самовираження; створення ефективної системи запобігання та протидії домашньому насильству, підвищення якості надання допомоги його жертвам; запобігання соціальному сирітству, подолання дитячої бездоглядності, безпритульності, бродяжництва; збереження сімейного середовища для дитини та запобігання вилученню дитини із сім'ї; продовження реформування системи інтернатних закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, і перехід виключно до сімейних форм виховання та ін. Визначено, що імплементація її основних положень забезпечується спільними діями державних органів, інститутів громадянського суспільства, Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини за підтримки Організації Об'єднаних Націй, Ради Європи, Організації з безпеки і співробітництва в Європі та інших міжнародних організацій на усіх етапах розроблення плану дій щодо реалізації її положень, моніторингу та контролю.

На розширення повноважень органів місцевого самоврядування орієнтує творення сучасного законодавства України та механізмів його експлікації.

Соціально-педагогічна робота з сім'ями та підтримка сімейного виховання у місцевій громаді базується на наступних **функціях**:

– *організаційній* – налагодження добросусідства; розвиток конструктивної взаємодії у громаді і підтримка кращих ініціатив; розвиток сімейних форм виховання дитини і соціальних служб; підвищення якості надання соціальних послуг для сімей і осіб груп соціального ризику; забезпечення соціального супроводу прийомних сімей і ДБСТ, сімей вимушених переселенців, звільнених з місць

позбавлення волі; підготовка кандидатів у прийомні батьки і батьки-вихователі, патронатних вихователів; створення умов для соціальної адаптації учасників АТО, ресоціалізації засуджених, розвитку служби пробації для неповнолітніх правопорушників; створення інфраструктури та відповідних умов для змістовного сімейного відпочинку і занять спортом; організація масових заходів для батьків і дітей; здійснення соціальних проектів доброчинного спрямування; розвиток волонтерського руху;

– *виховний* – активне включення батьків і дітей у виховний процес і позитивну самозміну та зміну довкілля; підвищення престижу і зміцнення інституту сім'ї; формування психолого-педагогічної компетентності сім'ї і сприятливого середовища для дітей; виховання молоді на засадах етики і моралі; профілактика девіантної поведінки неповнолітніх, соціального сирітства, бездоглядності й безпритульності; корекція ризикованої і девіантної поведінки;

– *соціально-правовий* – правовий захист материнства і дитинства; формування правової компетентності сім'ї шляхом ознайомлення із чинним законодавством і підвищенням відповідальності за його порушення; виховання правової культури батьків і дітей; поширення досвіду застосування громадських форм роботи за порушення соціальних і моральних норм та правил співбуття у громаді;

– *соціально-реабілітаційний* – відновлення втраченого статусу, позитивного іміджу сім'ї та її окремих членів; здійснення реабілітаційної і просвітницької діяльності з жертвами (постраждалими внаслідок різних видів агресії і насилля, учасників бойових дій (АТО), техногенних катастроф і природних стихій, з переселенцями з окупованих територій і зони військових дій, з різними групами мігрантів і біженців та ін.), з сім'ями дітей-інвалідів та з прийомними дітьми і вихованцями;

– *креативний* – пропаганда здорового способу життя; організація змістовного дозвілля сімей і дітей за місцем проживання, продуктивної творчості; підтримка сімейних, дитячих і молодіжних ініціатив з актуальних соціально-педагогічних проблем; здійснення доброчинних акцій на підтримку вразливих сімей і дітей, інших членів громади тощо.

Суб'єкти соціально-педагогічної підтримки сімей і сімейного виховання – соціальні педагоги, соціальні працівники, інші залучені фахівці, батьки, діти, волонтери, меценати, науковці, державні і

громадські діячі; освітні і культурні установи, соціальні служби, неурядові організації.

Типи сімей, які потребують особливої уваги: молода сім'я, неповна сім'я, багатодітна сім'я, сім'ї групи ризику (*дистантна* – в якій хтось із подружжя перебуває на заробітках, у тривалих відрядженнях на значній віддаленості від сім'ї; в місцях позбавлення волі; *реструктуровані* сім'ї (сім'ї повторного шлюбу, де є діти від першого шлюбу; сім'ї з прийомними дітьми); сім'ї з *дітьми-інвалідами*; *неблагополучні* сім'ї.

Типи виховного середовища, які потребують особливої психолого-педагогічної турботи: конфліктного; емоційного відчуження (де про дітей не дбають належним чином; не люблять; не поважають їх гідність, не забезпечують їм належний догляд); прихованого насилля і асоціального спрямування (де спостерігаються жорстоке поводження з дитиною, виявляються різні види насилля, прилучення до шкідливих звичок, втягування у кримінальну сферу, розбещення тощо).

Зміст, форми і методи соціально-педагогічної підтримки сім'ї і сімейного виховання

Соціально-педагогічна підтримка сім'ї та сімейного виховання відбувається у професійній діяльності соціальних педагогів і соціальних працівників *на 4-х рівнях*:

- ✓ у роботі з батьками;
- ✓ у роботі з дітьми;
- ✓ у роботі з цілою сім'єю;
- ✓ у підготовці і самопідготовці фахівців, які залучаються у процес соціально-педагогічної підтримки (при потребі – у складі мультидисциплінарної команди).

Робота з батьками змістовно передбачає:

- ✓ підготовку до відповідального батьківства; формування у них ціннісного ставлення до дитини та сім'ї, здорового способу життя, правової культури, життєвої і виховної компетентності, педагогічної культури як синтезу наукових знань і етнопедагогіки, психологічної і педагогічної готовності до виконання батьківських функцій та відповідальності за якість їх виконання, подолання конфліктів у сім'ї і соціумі, активної життєвої позиції;
- ✓ допомогу в налагодженні побуту, сімейних комунікацій;
- ✓ допомогу в організації змістовного сімейного і дитячого дозвілля;
- ✓ навчання поводженню в екстремальних ситуаціях;

- ✓ залучення у добровільну діяльність.

Соціально-педагогічна робота з батьками здійснюється на основі дидактики навчання і виховання дорослих.

Зміст роботи закладається у цілеспрямовані програми й соціальні проекти та реалізується у різних її *формах*, а саме: у роботі школи молодих батьків; Центрах матері і дитини; кризових центрах; у сімейних, родинних, жіночих і діалог-клубах; постійно діючих спеціальних лекторіях, курсах, групових та індивідуальних консультуваннях, групах взаємодопомоги, організованих батьківських об'єднаннях за місцем проживання і за місцем навчання дітей; при навчальних закладах різних типів і рівнів акредитації; при лікувально-консультативних установах; на тренінгах; на батьківських форумах і конференціях, у дистанційному навчанні, через ЗМІ тощо.

Необхідно забезпечувати:

- можливість вільного вибору батьками форм і часу отримання спеціальних знань, навичок і умінь;

- обов'язкове прослуховування курсу лекцій для молодят про етику сімейного життя, психологію взаємин і моральну та правову взаємовідповідальність (за місцем подання заяви на реєстрацію шлюбу у термін його чекання);

- обов'язкове залучення молодих батьків до засвоєння мінімуму психолого-педагогічних знань щодо сімейного виховання дитини на основі інтерактивних технологій і методів навчання;

- просвітницьку діяльність з актуальних тем сімейного виховання для батьків різних вікових груп та інших членів родини;

- діяльність спеціальних курсів при жіночих консультаціях за орієнтовними темами: планування сім'ї; дотримання особистої гігієни, здорового способу життя; психологічної готовності до пологів і зміни статусу сім'ї; профілактики патології пологів і розвитку дитини внутрішньоутробного періоду; догляд за новонародженими, ознайомлення з особливостями їх психофізичного розвитку в перші місяці життя. До такого навчання залучаються також чоловіки – майбутні тата;

Методи активізації навчально-виховної взаємодії: соціально-рольові і педагогічні ігри; дидактичні, комунікативні ситуації, моделювання та аналіз соціальних і виховних ситуацій; інтерактивні технології формування рольової поведінки та культури спілкування; обмін досвідом сімейного виховання.

Робота з дітьми дошкільного і шкільного віку передбачає їх виховання і навчання відповідно вікових потреб і можливостей розвитку, особливостей світосприймання і видів провідної діяльності.

Зміст роботи забезпечується:

- цілеспрямованою підготовкою дитини до самостійного життя у соціумі, усвідомлення і виконання нею ролей дитини, брата (сестрички), члена родини, члена дитячого колективу, майбутнього чоловіка (дружини), батька (матері), господаря (господині), відповідального громадянина, патріота;
- методами педагогічної анімації;
- залученням до різних гуртків і секцій;
- підтримкою продуктивних, конструктивних дитячих і молодіжних ініціатив, спрямованих на поліпшення довкілля і підтримку потребуючих допомоги;
- підготовкою молоді до сімейного життя (через окремі навчальні предмети в школі, зміст яких необхідно максимально наближувати до потреб життя (напр.: працю – як підготовку до ведення домашнього господарства створення сімейного затишку; математику – до формування економічної компетентності у раціональному веденні домашнього господарства, розпорядженні сімейним бюджетом і кишеньковими грошима, здійсненні комунальних розрахунків тощо);

Форми роботи: тренінги; навчання; ігрова, спортивна, образотворча діяльність, театралізовані дійства, артпедагогіка, залучення у добротворчу діяльність на користь інших та з метою набуття досвіду гуманних взаємин; діалог-клуби; волонтерство; дистанційні форми навчання та просвітницькі програми, ЗМІ тощо.

Методи роботи добираються відповідно специфіки сімейного виховання, набутого дітьми соціального досвіду, особливостей віку і розвитку дітей та їх світосприймання; провідних видів їхньої діяльності у різні вікові періоди; потреб реабілітації і творчої самореалізації; у відповідності до тих компетенцій, які у них формуються.

Соціально-педагогічна робота з *дітьми-інвалідами та вихованцями інтернатних закладів* спрямовується не на їх обособлення у суспільстві, а на соціальну адаптацію, інтеграцію, подолання ізольованості їх існування, максимально можливе залучення у різні види і форми суспільного життя, суспільних стосунків, більш повну самореалізацію і позитивну соціалізацію.

Превентивними заходами у роботі з дітьми є: активізація діяльності та підвищення ролі у житті громади освітніх установ і закладів культури; приділення особливої уваги духовній сфері життєдіяльності; формування соціальної та життєвої компетенцій; гуманістичної свідомості засвоєння й усвідомлення на доступному рівні цінностей сімейного і суспільного життя; створення ситуацій емоційних переживань і умов для рефлексії; правова освіта; профілактика делінквентної, девіантної поведінки, розвитку адикцій та залежностей, профілактику поширення шкідливих звичок, соціальних хвороб, раннього материнства; залучення до здорового способу життя і творчості.

У роботі з *дітьми груп ризику* використовується комплексна соціально-педагогічна діагностика їх розвитку, комплексна оцінка їхніх потреб, до якої долучаються лікарі, психологи, педагоги, соціальні працівники, при потребі й інші фахівці. Завдання такої діагностики полягає у необхідності виявлення об'єктивного стану здоров'я дитини, здійснення кваліфікованої оцінки її особистісного та соціального розвитку, визначення причин відхилень. За результатами перевірки складається психолого-педагогічна характеристика дитини. Вона слугує підставою для вироблення індивідуальних програм реабілітації, психокорекції та виховання.

Педагогічна допомога спрямовується на:

✓ подолання сенсорної, емоційної і психічної депривації (які є характерними для дітей, що виховуються поза сім'єю та утруднюють їх соціалізацію і повноцінну інтеграцію у суспільство);

- ✓ розвиток інтелекту;
- ✓ збагачення емоційної сфери;
- ✓ моральне виховання;
- ✓ формування компетентності, самостійності, соціально-значимих якостей, моральної і етичної поведінки, навичок саморегуляції;
- ✓ відновлення та зміцнення родинних і дружніх зв'язків.

Основні *форми роботи* з дітьми цієї категорії: ігротерапія, арттерапія, музикотерапія, бібліотерапія, логотерапія, драмотерапія; колективні справи; відповідальні доручення; виховання за методикою «рівний-рівному».

Робота з сім'єю передбачає врахування сучасних тенденцій розвитку батьківсько-дитячих стосунків, їх типології; ціннісних

орієнтацій сім'ї; особливостей впливу сім'ї на становлення особистості дитини; особистісних якостей батьків і дітей.

Зміст роботи забезпечується знанням конкретних соціально-педагогічних проблем окремих сімей, виявленням причин їх розвитку і пошуком шляхів вирішення, процесом самопізнання сім'ї своїх внутрішніх резервів стабільності, вивченням родинних традицій, спрямованістю на індивідуальні та міжособистісні зміни, створенням умов на підвищення виховного потенціалу сім'ї, включенням сім'ї в активне соціальне життя; засвоєнням положень чинного законодавства, спрямованого на захист дітей і сімей та підтримку сімейного виховання, усвідомленням міри відповідальності батьків за процес і результати сімейного виховання дитини.

Форми роботи: індивідуальні, диференційовані, групові, масові; залучення до проведення свят міста, вулиці, будинку, Днів матері, батька, сім'ї, людей похилого віку; створення кабінетів психологічного розвантаження; стимулювання батьків до створення батьківських і сімейних Асоціацій, інших громадських організацій та груп взаємодопомоги; розвиток мережі консультативних центрів і служб для сім'ї; створення інтегрованих соціальних служб (за принципом єдиного вікна), Центрів матері і дитини (для профілактики ранніх відмов від дітей, соціальної адаптації одиноких мам), Центрів допомоги сім'ї (фахівці яких надаватимуть юридичні, педагогічні, психологічні, послуги сім'ям, проводитимуть економічне навчання батьків, залучатимуть їх до тимчасового догляду за дітьми при потребі біологічних батьків певного часу для вирішення сімейних і побутових проблем). У таких Центрах допомоги сім'ї можливий обмін дитячими речами, влаштування благодійних виставок-ярмарків продуктів сімейної творчості, функціонування гуртків сімейної творчості; проведення інших сімейних заходів та заходів для підтримки сімей тощо.

Основні *форми роботи* з сім'ями: тренінги, майстер-класи, групи самопомоги, родинні (батьківські) студії, батьківські конференції, сімейні клуби, лекторії, дистанційні освітні та просвітницькі програми; дистанційне спілкування, Інтернет-клуби, квести; різні технології соціально-педагогічної підтримки сім'ї і сімейного виховання.

Методи – сімейне консультування, позитивна сімейна терапія, сеанси сімейної психотерапії, діалогова взаємодія, обмін досвідом,

стимулювання, забезпечення мотивації, самодопомога, самовдосконалення, вивчення родоvodu, артпедагогіка, педагогічна анімація та ін. Добираються за результатами спеціальної діагностики.

Зміст роботи – виховання ціннісного ставлення до життя, до сім'ї і роду, до себе, до соціуму, до Батьківщини; підвищення батьківської компетентності і компетентності соціального педагога/соціального працівника щодо конкретних сімейних ситуацій; формування готовності членів сім'ї до узгодженої взаємодії та до співпраці і взаємодії з фахівцями, у громаді.

Особливої уваги потребують опікунські, прийомні сім'ї і Дитячі будинки сімейного типу, інші форми влаштування у сімейне середовище дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. В них виховуються діти, які вже отримали негативний соціальний досвід у біологічних сім'ях і раніше виховувались в інших соціокультурних умовах, що викликає ризики взаємної адаптації і родинної ідентифікації. З метою їх уникнення чи упередження необхідна цілеспрямована обов'язкова підготовка кандидатів у прийомні батьки і батьки-вихователі, організація соціального супроводу прийомних сімей, моніторинг якості їх діяльності. Якщо влаштовані діти мають біологічних батьків, ведеться робота щодо підтримки стосунків між рідними батьками і дітьми, допомоги батькам у подоланні тих їхніх проблем, що заважають якісно виконувати батьківські функції.

Як превенція соціального сирітства підтримується така соціальна послуга як створення патронатних (тимчасових) сімей.

Специфічна робота здійснюється з сім'ями, які виховують дітей з особливими потребами (з різними видами інвалідності). Зважаючи на зростаючу кількість таких дітей, у територіальних громадах необхідне створення Центрів соціальної реабілітації, де діти будуть забезпечені всім необхідним для навчання і розвитку, спілкування, почуватись інтегрованими у соціум. При таких центрах спеціальне навчання щодо догляду, розвитку і виховання дітей з різними нозологіями будуть проходити і батьки.

У роботі з сім'ями, діти яких відбувають покарання за скоєні злочини, особлива увага приділяється оптимізації виховного потенціалу сімейного середовища. У пенітенціарних установах – процесу ресоціалізації та правової освіти неповнолітніх, підготовки їх до життя на волі, соціальної адаптації у змінених соціальних умовах.

Соціальна політика спрямовується на подальший розвиток служби пробації як альтернативної у виправленні тих, хто перебуває у конфлікті з законом (за порушення громадського спокою і соціальних норм – громадські роботи); на поступову ліквідацію в'язниць для неповнолітніх та скорочення пенітенціарної системи.

Соціально-педагогічна реабілітація сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах, вплив на внутрішньосімейну ситуацію спрямовуються, в першу чергу, на забезпечення життєво важливих потреб дітей і захист їхніх базових прав.

Механізм реалізації концепції

До здійснення соціально-педагогічної підтримки сімей долучаються практично всі соціальні структури державного та неурядового секторів, які розміщені на конкретних територіях – мікрорайонах міст, у районних центрах, селищах і селах: органи місцевого самоврядування, служби у справах дітей, медичні установи, органи юстиції; заклади культури; освітні заклади – дошкільні навчальні заклади, різні типи шкіл, позашкільні навчальні заклади, вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації, в яких готують юристів, психологів, педагогів, соціальних педагогів і соціальних працівників; соціальні служби для сім'ї дітей і молоді, центри соціальної реабілітації, соціальні гуртожитки, спеціалізовані служби ЦСССДМ – соціальної підтримки сімей, роботи з ін'єкційними споживачами наркотиків, Телефон довіри, консультаційні пункти, інформаційно-ресурсні центри тощо; клуби за місцем проживання; різні підприємства. Цілеспрямовану діяльність щодо підтримки такої діяльності на місцях забезпечують: Міністерство освіти і науки України, Міністерство соціальної політики України, Уповноважений Президента України з прав дитини, Національна Академія Педагогічних наук України, неурядові організації соціально-педагогічного спрямування (які працюють в інтересах дітей).

Для координації соціально-педагогічної підтримки сімейного виховання у територіальних громадах необхідно:

- визначити соціально-педагогічні округи;
- створити органи соціально-педагогічного управління у представництві фахівців і громадськості; означити і розписати їхні обов'язки і функції відповідно підпорядкування і сфери діяльності;

- створити соціально-педагогічний паспорт кожного міста, селища, району, мікрорайону, будинку, окремих сімей;

- розробити конкретні програми дії відповідно соціально-педагогічних проблем громади і актуальних потреб сучасних сімей, мети і завдань соціально-педагогічної адресної підтримки сімей та сімейного виховання; визначити конкретних виконавців програм та узгодити їх дії і терміни виконання;

- створити центри сімейного дозвілля, сімейного консультування, центри та служби сім'ї. Там, де вони створені, підтримувати діяльність і забезпечувати доступ сімей та їх членів до отримання якісних послуг;

- у кожній територіальній громаді створити і постійно оновлювати банк даних щодо дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, та банк даних щодо кандидатів у прийомні батьки і батьки-вихователі;

- розробити критерії оцінювання сімейного благополуччя;

- забезпечити контроль кваліфікованого здійснення соціально-педагогічної підтримки сімейного виховання (відповідне навчання фахівців і їх перепідготовка);

Процес соціально-педагогічної підтримки сім'ї і сімейного виховання передбачає цілепокладання, цілісність, етапність, наступність.

В організації соціально-педагогічної роботи з підтримки сімейного виховання принципово важливим є розуміння того, що ефективність виховання дітей у сім'ї значною мірою забезпечується рівнем вихованості самих батьків, їх готовністю до виховання дітей; забезпеченням умов повноцінного функціонування сім'ї, їх педагогічною доцільністю.

У процесі соціально-педагогічної підтримки сімейного виховання у територіальній громаді здійснюється:

- інформаційна цілеспрямована просвіта (через ЗМІ, буклети, соціальну рекламу, спеціально організовані заходи; масові, групові та індивідуальні форми роботи) щодо сімейних цінностей, здорового способу життя, соціальних послуг у громаді, батьківських компетенцій;

- мінімальна правова та економічна просвіта населення (за місцем роботи і навчання);

- контроль за обмеженням доступу неповнолітніх до ігрових автоматів, закладів, де торгують спиртними напоями, телепрограм і кінопродукції для дорослих;

- введення обов'язкових громадських робіт з визначеною періодичністю для батьків (напр.: з учнями класу/школи з метою організації роботи безкоштовних секцій, гуртків, факультативів, інших форм змістовного дозвілля і додаткового навчання);

Ініціюється, заохочується участь батьків і дітей (через посередництво школи, інших інституцій) у добродійних акціях (у тому числі виставки-ярмарки продуктів сімейної творчості) з метою збирання коштів для допомоги найбільш вразливим категоріям населення або безпосередньої підтримки у різних видах допомоги іншим потребуючим.

Підтримуються добродійні соціальні проекти.

Ведеться цілеспрямована робота по перетворенню школи в осередок культури громади.

Спеціально організована виховна робота у територіальній громаді охоплює не тільки батьків і дітей, а й спрямовується на підвищення фахового рівня спеціалістів. Їх навчання проводиться у системі післядипломної освіти за спеціальними тренінговими програмами і в майстер-класах фахівців з соціальної педагогіки, соціальної роботи та сімейного виховання, на семінарах і конференціях, «круглих столах».

Фінансове забезпечення соціально-педагогічної підтримки сімейного виховання: відбувається через цілеспрямовані кошти державного і місцевого бюджету, передбачені на соціальні програми; залучення спонсорських коштів, розвиток меценатства, різних фондів і громадських організацій, шляхом реалізації креативних проектів.

2.1. Теоретичні засади соціально-педагогічної підтримки особистості у загальноосвітньому закладі

Соціальні трансформації, обумовлені зміною політичних та економічних формацій, детермінували появу різнорівневих ризиків та загроз, під дію яких потрапляє дитина. Також соціокультурні зміни відобразилися і на зміні уявлень щодо спроможностей школи здійснювати соціально-педагогічну підтримку та міри її ефективності. Наразі розширюється коло інституцій, які у своїй діяльності орієнтуються на надання соціально-педагогічної підтримки дітей і молоді та відбувається наукове її обґрунтування як інституційної діяльності.

Це підтверджується й аналізом дисертацій та монографій останніх десятиліть, у яких тим чи інакшим чином тематизовано проблему соціально-педагогічної підтримки, її специфічні аспекти, напрямки і вектори, зокрема щодо: дитячих громадських об'єднань України (Л. Романовська); батьків дітей раннього віку з особливими потребами (І. Макаренко); обдарованих учнів загальноосвітніх шкіл України другої половини ХХ століття (А. Балацінова); дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні (В. Тесленко); студентів вищих навчальних закладів (Ю. Богінська); сім'ї в складній життєвій ситуації (І. Євграфова); соціальності школярів в умовах інклюзивної освіти (О. Рассказова); соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячого будинку (С. Балер); інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу (Г. Першко); батьків дітей з особливими потребами (Т. Соловйова).

Як особливий вид соціально-педагогічної діяльності, орієнтованої на виявлення, визначення й вирішення проблем дитини з метою забезпечення та захисту її прав на повноцінний розвиток і освіту, вичленовуються такі магістральні вектори її здійснення:

- ✓ у загальноосвітніх навчальних закладах;

- ✓ у позашкільних виховних закладах;
- ✓ дітей і молоді з функціональними обмеженнями;
- ✓ у діяльності дитячих громадських об'єднань;
- ✓ в центрах організації дозвілля школярів та дитячих спортивних об'єднань і секціях [76].

Л. Оліференко акцентує увагу на розширеному розумінні соціально-педагогічної підтримки а саме, логічно-послідовної роботи різних соціальних інституцій (державних органів і недержавних організацій), орієнтованої на створення організаційно-правових і соціальних умов розвитку дитини [75]. Так, нею наголошується, що соціально-педагогічна підтримка – це допомога, яка надається професійно підготовленими людьми дітям, котрі перебувають у важкій життєвій ситуації, у виявленні, визначенні та вирішенні проблем, що виникають при порушенні їх базових прав. Її зміст передбачає соціалізацію особистості, оволодіння нею нормами і правилами життя в суспільстві, знаннями і уміннями будувати стосунки у ньому, набуття особистістю таких характеристик, як творчий характер життєдіяльності, можливість самому проектувати своє майбутнє, прагнення до набуття сенсу життя, ставлення до іншої людини як до самоцінності [77; 62]. Основний вектор уваги спрямовується на дітей із неблагополучних сімей, соціальних сиріт, дітей з асоціальною поведінкою.

Досліджуючи соціально-педагогічні процеси, що можуть відбуватися в позашкільних навчальних закладах, О. Литовченко умовно виокремлює три моделі соціально-педагогічної підтримки дітей і молоді в позашкільних навчальних закладах. Перша модель полягає у реалізації системи заходів соціального, педагогічного, економічного характеру, спрямованих на інтеграцію зусиль та ресурсів позашкільного закладу для надання соціально-педагогічної підтримки й допомоги соціально незахищеним вихованцям закладу, створення атмосфери соціально захищеності. Реалізація другої моделі уможливорюється шляхом залучення дітей та молоді груп ризику (дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; дітей з багатодітних, малозабезпечених, неповних, неблагополучних сімей; дітей з особливими потребами; вихованців дитячих будинків та інтернатних закладів і т.д.) до навчально-виховного процесу позашкільного закладу, реалізації проєктів, організації їх змістовного дозвілля та іншого, що створює можливості для їхньої творчої самореалізації і соціалізації, здійснення

при необхідності соціально-психологічної реабілітації та підтримки. Третя модель – це організація і проведення позашкільним навчальним закладом (у співпраці з іншими організаціями та установами, центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді) соціальних проєктів і програм, а також концертів, свят, творчих конкурсів, інших заходів, спрямованих на соціально-педагогічну підтримку і допомогу дітям та молоді соціально незахищених категорій. Учасниками зазначених заходів є педагогічні працівники (керівники гуртків, соціальні педагоги, психологи, педагоги-організатори), учні позашкільного закладу (гуртківці, учасники органів учнівського самоврядування, волонтери і т.д.) [61].

У вітчизняній науці особлива увага приділяється соціально-педагогічній підтримці дітей з обмеженими можливостями (Т. Алексеєнко, М. Чайковський, В. Тесленко та інші). Зокрема, Т. Алексеєнко необхідність здійснення соціально-педагогічної підтримки такої категорії дітей і сімей з дітьми-інвалідами обґрунтовує їх підвищеною чутливістю до факторів соціального ризику та виокремлює її системоутворювальні концепти: ставлення соціуму до проблеми інвалідності, інтеграцію таких сімей з дітьми у відкритий соціум, соціальну реабілітацію батьків і дітей та виховання дітей з урахуванням їх конституційних особливостей, потреб і можливостей. [1, с. 11–12]. Інноваційний підхід в соціально-педагогічному супроводі та підтримці сімей вибудовується нею на взаємопов'язаних рівнях: макрорівень (інтеграція дітей з інвалідністю та їх сімей у відкритий соціум шляхом розширення їх соціальних контактів і кіл соціальної взаємодії), мезорівень (відповідне навчання та оздоровлення дитини, яке здійснюють освітні інституції, інституції соціальної роботи, медичні заклади), мікрорівень (система сімейних взаємозв'язків) [1, с. 18].

Проблему соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями досліджував В. Тесленко, інтерпретуючи її як особливий вид спеціально організованої професійної соціально-педагогічної діяльності, яка полягає у виявленні, визначенні й вирішенні проблем дитини з метою реалізації та захисту її прав на повноцінний розвиток, ґрунтується на індивідуально орієнтованій допомозі і співробітництві в її життєвому самовизначенні [122]. У дисертаційному дослідженні автор обґрунтовує наукові та організаційно-педагогічні засади створення регіональної моделі соціально-педагогічної підтримки і пропонує

регіональну комплексну програму підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні.

У теорії проблема засад соціально-педагогічної підтримки пов'язується з визначенням:

- ✓ основних суб'єктів такої підтримки;
- ✓ домінантного соціального інституту, що її здійснює;
- ✓ трансінституційних меж соціально-педагогічної дії.

Дослідженнями доведено, що організація та здійснення ефективної соціально-педагогічної підтримки дитини неможлива поза об'єднанням соціально-педагогічних зусиль всіх зацікавлених сторін, інтеграції й міжінституційної координації, що в результаті трансформується у відкриту соціально-педагогічну систему, спрямовану на соціальне виховання особистості. Проте у різноманітності підходів та інтерпретацій актуалізується проблема пошуку найбільш дієвих інституцій, де соціально-педагогічна підтримка буде вирізнятися більш високим ступенем ефективності, виступати інтегратором соціально-педагогічних впливів у системі трансінституційних зв'язків, акумулювати навколо себе кращі соціально-педагогічні практики з метою цілісного впливу на дитину.

Організаційно-практичним центром у соціальній структурі при здійсненні соціально-педагогічної підтримки учнівської молоді визначається загальноосвітній навчальний заклад. Саме в межах такої інституції є всі умови для здійснення означеного процесу з науково обґрунтованих позицій, його цілеспрямованості та пролонгованості. У системі загальної середньої освіти України одним із векторів професійної уваги соціального педагога виступають категорії дітей груп ризику, зокрема:

- ✓ діти, що перебувають під опікою;
- ✓ діти-сироти;
- ✓ діти-інваліди;
- ✓ діти-напівсироти;
- ✓ діти з багатодітних сімей;
- ✓ діти з неблагополучних сімей;
- ✓ діти, які виховуються в неповних сім'ях;
- ✓ діти-чорнобильці;
- ✓ діти, які схильні до правопорушень;
- ✓ діти з малозабезпечених сімей;

✓ діти з сімей вимушених переселенців із зони АТО тощо.

Школа є відкритою соціальною системою, що функціонує у складній структурі соціальних взаємовпливів та взаємозв'язків. Відповідно, якісні чи кількісні зміни в одній із підструктур соціальної системи безпосередньо або опосередковано зачіпають і школу як складову такої системи. Інтенсифікація соціальних процесів веде до розширення кола ризиків і збільшення кількості дітей, які потрапляють під їх дію. При цьому нові ризики вирізняються специфічними сутнісними ознаками і характером впливу на дитину. Це потребує при здійсненні соціально-педагогічної підтримки у школі орієнтуватись, як зазначає Т. Дейніченко, на такі положення:

1. Соціально-педагогічна підтримка має здійснюватись у відповідності до вікових, психологічних закономірностей і конституційних особливостей дитини та її актуальних потреб.

2. Невід'ємним структурним елементом соціально-педагогічної підтримки виступає виховний компонент, спрямований на формування позитивного соціального досвіду дитини.

3. Соціально-педагогічна підтримка у загальноосвітньому навчальному закладі має базуватися на таких *принципах*:

- загальності: потреба в допомозі та підтримці існує об'єктивно й закономірно, тому кожний учень потребує систематичної та індивідуальної допомоги;

- суб'єктності й індивідуальності: підтримка спрямована на розвиток суб'єктності та індивідуальності;

- проблемності: підтримка спрямована на розв'язання проблеми дитини;

- пріоритету захисту прав та інтересів дитини: діяльність, спрямована на відстоювання інтересів і прав дитини, зокрема її права на помилку;

- адресності й дозованості допомоги: допомога здійснюється адресно й тоді, коли власних зусиль дитини не досить для розв'язання проблеми;

- співпраці й угоди між дитиною та дорослим: пріоритет у розв'язанні проблеми належить самій дитині; доброзичливий, безоцінний такт учителя, ненав'язливість допомоги;

- систематичності підтримки: швидке й ефективне реагування на проблеми дітей, прогнозування їх виникнення;
- диференційованого підходу при наданні підтримки: поступове збільшення або зменшення дози допомоги [33].

4. Здійснення соціально-педагогічної підтримки – це принципово розширений процес, що охоплює безпосередню роботу як з дитиною, так і з її найближчим соціальним оточенням (коло ровесників, сім'я, референтні групи, значимі дорослі). Школа у здійсненні такого напряму соціально-педагогічної роботи має виходити за межі своєї інституційної приналежності та розвивати дієві виховні зв'язки і взаємодії з іншими можливими інституціями.

5. Дитина потребує соціально-педагогічної підтримки як у випадку, коли усвідомлює наявність проблемної ситуації у своєму житті та її загрозу, так і тоді, коли їх не усвідомлює.

Внаслідок взаємопроникнення фундаментальної та прикладної науки завданням при дослідженні соціально-педагогічної підтримки є не лише з'ясування закономірностей, засад та принципів її здійснення, але й пошук дієвих механізмів практичного застосування наукових результатів. Відтак, актуальним є конструювання науково обґрунтованих технологій соціально-педагогічної підтримки та зрозумілих алгоритмів їх прикладного застосування у практичній роботі. Але передувати такому процесу має визначення ролі самого соціального працівника у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дитини.

2.2. Роль соціального педагога/соціального працівника у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дитини

Зосередженість уваги на проблемах і ризиках розвитку суспільства, ймовірних механізмах, інноваційному інструментарії їх подолання та на ролі соціальних інститутів у таких нівеляційних процесах актуалізує питання щодо суб'єкта, який буде реалізовувати ці механізми й використовувати інструментарії. Така соціальна роль логічно зобов'язує концентрувати увагу на особливостях і унікальному характері самої соціально-педагогічної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі та на її соціальному ефекті.

Диспозиція самого соціального педагога, а саме його інституційна приналежність, простежується в площині професійних завдань та функцій, а також моделей організації роботи з дітьми та учнівською молоддю. У зарубіжних країнах, насамперед у західноєвропейських та США, більш прийнятно їх визначати як моделі соціально-педагогічної дії. Неоднозначним також є штатне кваліфікування. Зокрема, у США соціальний працівник є штатним працівником освітнього закладу, і його посада називається «шкільний соціальний працівник». Проте функції соціального працівника в установі освіти може виконувати «керуючий радник», «шкільний радник». Почасти прослідковується їх паралельне функціонування в межах однієї установи [14; 54; 71]. Як відмічає О. Мурашкевич, в коло професійних та функціональних обов'язків «керуючого радника» входять:

- ✓ пошук, систематизація, аналіз та оцінювання наявної доступної інформації про дитину, що стає підґрунтям для прогнозування вектору її розвитку відповідно до соціального та індивідуального профілів;

- ✓ інформування учнів та їх батьків з актуальних питань соціального розвитку;

- ✓ консультування;

- ✓ розробка індивідуального плану навчання і виховання відповідно до конституційних потреб учня;

- ✓ допомога у влаштуванні школярів на роботу або навчання;

- ✓ контроль за результатами, моніторинг досягнень випускників школи в подальшому житті [71, с. 59].

За висновком С. Кубіцького, робота соціального працівника у сучасному освітньому закладі США концентрується за трьома напрямками: індивідуальне консультування, робота з батьками, взаємодія з учителями школи.

Індивідуальне консультування. Шкільні соціальні працівники «перш за все, займаються питаннями прогулів. Робота з дітьми, які пропускають заняття, є прикладом індивідуальної роботи з клієнтом-учнем» [54, с. 57]. Водночас відбувається консультування учнів щодо інших проблем, які можуть виражатися у надмірному дистанціюванні від ровесників, агресивній поведінці, зниженні успішності, ранній вагітності та іншому. При оцінюванні потреб учнів підставою для підтримки або втручання є психосоціальна історія особистості.

Робота з батьками. Згідно зі своїми посадовими обов'язками і спрямованістю на розв'язання актуальних проблем учнів, соціальний працівник досить інтенсивно спілкується з батьками, щоб «отримати додаткову інформацію про дитину, допомогти батькам ближче ознайомитися зі школою і зрозуміти дитину, дізнатися про установки батьків щодо школи. Соціальний працівник може дати батькам поради з приводу їх поведінки, найбільш ефективної у відносинах з дитиною» [54, с. 57]. Також аналізуються сімейні труднощі, що безпосередньо впливають на якість навчання (бідність, дискримінація, погані умови для занять дитини, факти жорстокого поводження з дитиною, алкоголізм та наркоманія). За потреби соціальний працівник може направляти батьків у різні спеціалізовані інституції. Шкільні соціальні працівники намагаються підтримувати сім'ї учнів, здійснюють моніторинг та аналізують їх ставлення до персоналу школи, заохочують участь батьків в освітньому процесі

Взаємодія з учителями школи. Соціальні працівники здійснюють консультування вчителів школи про індивідуальні особливості дітей, інтерсуб'єктні відносини в класі, діляться психолого-педагогічними знаннями щодо впливу різних мікросередовищ та соціокультурних умов на зміни поведінки учнів. Вплив соціального працівника простежується й на рівні складання розкладу та стратегії здійснення політики закладу щодо учнівської дисципліни, психоемоційного здоров'я дітей і учнівської молоді, формування у них просоціальних цінностей та життєвих навичок, підготовки до майбутнього сімейного життя.

Специфіка ролі соціального працівника у закладі освіти розкривається в межах виконання закону про спеціальну освіту для деяких категорій дітей. Згідно з ним, соціальний працівник є обов'язковим членом мультидисциплінарної команди фахівців, що здійснюють кваліфіковане обстеження дитини. При цьому соціальний працівник здійснює серйозну пошуково-аналітичну роботу. Оскільки саме він має налагодити конструктивну взаємодію з батьками дитини. Також його безпосереднім завданням є вивчення історії розвитку дитини, специфіки й унікальних особливостей поведінки у мікросередовищах її розвитку, зокрема таких, як: сім'я, школа, коло ровесників, значущі Інші та у більш широкому соціумі. Якщо соціальний працівник виявляє суттєву відмінність у поведінці дитини вдома і в школі, особливо якщо вона негативного змісту або ж є подвійною, він зобов'язаний

проконсультуватися з учителями щодо визначення необхідних змін в інтересах дитини [54].

Інтенсивному розвитку шкільної соціальної роботи сприяє і здійснювана в США соціальна політика, яка акцентує увагу на здобутті професійної кваліфікації соціальних працівників у школі. У відповідності до національного законодавства встановлено посади для шкільних соціальних працівників, однією з яких є наставництво (mentorships), яке вноситься до сертифікату висококваліфікованих шкільних професіоналів [14].

У Великій Британії соціальні працівники є співробітниками соціальної служби соціального забезпечення освіти. І саме як співробітники цієї служби вони прикріплюються до окремих шкіл [38]. Первинне виявлення наявних проблем в межах школи, що можуть бути безпосереднім предметом професійної діяльності соціального працівника, здійснюють педагоги та інші працівники навчального закладу. Вони ж і відіграють домінуючу роль не лише у процесі виявлення потенційних або наявних проблем та ризиків дитини, обмеженості її потреб соціокультурною ситуацією розвитку, але й відіграють ключову роль у вжитті нівеляційних заходів.

Функціональним обов'язком соціальних працівників є допомога батькам і школярам. Це передбачає системно налагоджене і регулярне відвідування школи та системну підтримку педагогів школи у процесі вирішення проблем учнів, пов'язаних з поведінкою, відвідуванням навчального закладу, навчальною успішністю, матеріально-фінансовою ситуацією їхніх сімей. Партнерська взаємодія школи і соціальної служби соціального забезпечення освіти виражається в тому, що соціальні працівники беруть участь у розробленні політики і стратегії нівелювання наявних ризиків та актуальних соціальних проблем дитини, налагодженні дієвих системних зв'язків між школою і сім'єю. Це сприяє гармонізації внутрішньосімейних стосунків, пошуку можливостей, шляхів та ресурсів для розв'язання проблем, які позначаються на освіті дітей. Н. Дудик відмічає, що соціальні служби забезпечення освіти відповідають за організацію регулярних перевірок відвідування уроків, з'ясовують причини відсутності учня. Постійна відсутність на уроках може свідчити про те, що дитина має труднощі вдома чи в школі, а також про проблеми, які переживають її батьки. Після з'ясування всіх обставин і консультації з вчителями, соціальні

працівники надають допомогу як дитині, так і батькам [38]. Невід'ємною функцією соціальних працівників служби соціального забезпечення освіти у Великобританії є також виявлення дітей, що піддаються жорстокому поводженню, з відставанням у фізичному, емоційному або інтелектуальному розвитку. Всім їм надається допомога із залученням у необхідних випадках психологів, юристів, медичних працівників, поліції.

Соціальні працівники служби налагоджують і підтримують тісний зв'язок з медичними працівниками шкіл, які інформують їх про довготривалу хворобу школяра. Це є достатньою підставою, з метою запобігання відставання від навчальних програм, організовувати навчання таких дітей у домашніх умовах або в лікарні.

На службу соціального забезпечення освіти, як зазначає С. Кубіцький, покладено, окрім названих, ще й такі *функції*:

- «турбота про дітей, які через погану поведінку тимчасово або остаточно виключені зі школи;
- надання підтримки батькам у влаштуванні дитини до іншого навчального закладу;
- допомога дітям з числа мігрантів в адаптації серед інших школярів;
- виявлення дітей, які незаконно зайняті на роботі в навчальний час; загальне спостереження за виконанням правових норм стосовно дитячої праці;
- спостереження за відвідуванням дітьми молодіжних клубів;
- з'ясування причин тривалої відсутності дитини у школі і допомога у випадках, якщо вона пов'язана із серйозною хворобою або жорстоким поводженням;
- підтримка дітей, які здобувають освіту поза школою (консультативно, вдома);
- сприяння батькам і дітям в отриманні матеріальної допомоги (фінансова допомога у придбанні шкільної форми; транспортні витрати; шкільні сніданки тощо)» [54, с. 100].

Принципово іншою є *модель соціально-педагогічної діяльності в навчальних закладах Німеччини*, де соціальний педагог є штатним працівником. Поряд із соціальним педагогом функціонує і соціальний працівник. У такий спосіб було логічно розв'язано проблему розподілу

сфери соціальної діяльності на соціально-педагогічну і соціальну роботу, оскільки вони тісно переплітаються. Німецькі фахівці виходять з постулату, що засадничі елементи (ціннісні орієнтації, цілі, завдання, базові знання і методи) є загальними. А часткова відмінність з'являється на рівні практичної діяльності, яка вирізняється специфікою і прикладними особливостями.

На підставі аналізування сучасної теорії і практики німецької соціальної педагогіки та соціальної роботи О. Гавриш зазначає, що школа посідає ключове місце «в розробці структури, здійсненні процесу та отриманні результатів соціальної роботи» [24, с. 99]. Так, у дисертації на тему «Система роботи соціального педагога у школах Німеччини» О. Гавриш наводить думку К. Шпека щодо кваліфікаційних стандартів і ролі школи у процесі соціальної роботи:

1. «Школи, у яких будуть працювати шкільні соціальні педагоги, повинні перш за все самі бути зацікавленими та відкритими для інтенсивної співпраці з відомствами допомоги молоді. Це означає, що більшість учителів без тиску ззовні або з боку шкільного керівництва позитивно відносяться до впровадження соціальної роботи в даній школі та апелюють з цим питанням до місцевих органів допомоги дітям та молоді.

2. Школа повинна мати актуальну шкільну концепцію з чітко прописаними основними положеннями навчально-виховної роботи.

3. Розроблена шкільна концепція повинна включати пропозиції щодо кооперації з незалежними та державними органами допомоги молоді, а також впровадження шкільної соціальної роботи.

4. Педагогічний колектив повинен знати основні положення та стандарти соціальної роботи в школі.

5. Керівництво школи повинно сприяти підвищенню кваліфікації педагогів із соціально-педагогічних тем (наприклад, участь класних керівників та учителів предметників у науково-практичних конференціях, симпозіумах, семінарах на різних рівнях).

6. Серед керівництва школи також необхідно виділити надійну людину, яка буде виступати контактною особою в реалізації концепції шкільної соціальної роботи та допомагати при вирішенні конфліктних ситуацій.

7. На початку проекту соціальної роботи школа також повинна надати робочі місця для фахівців соціальної сфери.

8. Домовитися з членами колективу про спільне з соціальними педагогами використання функціональних кімнат школи (класні кімнати, спортзали, кухня тощо) та матеріально-технічного устаткування.

9. Школа також повинна забезпечити фахівцям соціальної сфери відкритий доступ до робочих кімнат у вільний від навчання час» [24, с.100].

Одним із головних завдань керівництва школи є введення у педагогічний колектив та підтримка фахівців соціальної сфери, а також кооперування діяльності вчителів та соціальних педагогів.

У вітчизняному досвіді функціонування сучасної школи роль учителя-предметника є очевидною, а місце, роль та значення соціального педагога у соціальному становленні дитини викликає певний супротив. Це знайшло підтвердження і під час круглого столу на тему: «Соціально-педагогічна підтримка сімей і дітей вразливих категорій», організованого лабораторією соціальної педагогіки Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України спільно з Інститутом модернізації змісту освіти Міністерства освіти і науки України (2015 р.). Соціальні педагоги під час дискусії підкреслювали ускладнення можливості цілеспрямованого соціально-педагогічного діагностування школярів та використання у своїй діяльності дієвих соціально-педагогічних процедур з причин неусвідомлення адміністрацією шкіл професійної специфіки соціальних педагогів, перерозподілу годин на користь учителів-предметників та ототожнення завдань діяльності практичного психолога і соціального педагога в загальноосвітніх навчальних закладах. З приводу останнього варто зазначити, що у «Положенні про психологічну службу системи освіти України» пунктом 4.4 визначено такі функції соціального педагога навчального закладу, а саме:

✓ «вивчає та оцінює особливості діяльності і розвитку вихованців, учнів і студентів, мікроколективу (класу чи групи), шкільного, студентського колективу в цілому, молодіжних та дитячих громадських організацій; досліджує спрямованість впливу мікросередовища, особливостей сім'ї та сімейного виховання, позитивного виховного потенціалу соціального середовища та джерела негативного впливу на вихованців, учнів і студентів;

✓ прогнозує на основі спостережень та досліджень посилення негативних чи позитивних сторін соціальної ситуації, що впливає на

розвиток особистості вихованця, учня, студента чи групи; прогнозує результати навчально-виховного процесу з урахуванням найважливіших факторів становлення особистості;

✓ дає рекомендації вихованцям, учням, студентам, батькам або особам, які їх замінюють, вчителям, викладачам та іншим особам з питань соціальної педагогіки; надає необхідну консультативну соціально-педагогічну допомогу дитячим і молодіжним громадським організаціям, вихованцям, учням, студентам, які потребують піклування чи перебувають у складних життєвих обставинах;

✓ сприяє захисту прав вихованців, учнів і студентів, представляє їхні інтереси у службі у справах дітей, у правоохоронних та судових органах;

✓ бере участь у формуванні навичок дотримання норм та правил поведінки, ведення здорового способу життя, сприяє попередженню негативних явищ серед вихованців, учнів, студентів;

✓ надає соціальні послуги, спрямовані на задоволення соціальних потреб вихованців, учнів і студентів; здійснює соціально-педагогічний супровід навчально-виховного процесу, соціально-педагогічний патронаж соціально незахищених категорій вихованців, учнів і студентів; сприяє соціальному і професійному визначенню особистості, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію молоді».

Визначені функції положення постулюють і унаочнюють відмінність між функціональними обов'язками та ролями соціального педагога і практичного психолога. Проте не до кінця їх розводять. Така нормативна нерозведеність подекуди ускладнюється і широким застосуванням у практичній діяльності соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу суто психологічного та соціально-психологічного інструментарію, а у діяльності практичного психолога – методик і технологій виховання особистості.

Також звертаємо увагу, що у штатному розписі загальноосвітнього навчального закладу соціальний педагог належить до педагогічного колективу навчального закладу. Це його юридично легітимізує, але і дає підстави для буденної свідомості інтерпретувати соціального педагога як ще одного вчителя. Тобто, ототожнення виникає в результаті нездатності диференціювати сутнісні відмінності в механізмах впливу вчителя та соціального педагога на суб'єктність і соціальність школяра. На такій особливості досить чітко акцентує

Н. Сейко: «Роль вчителя, який працює у навчальному закладі, суттєво відрізняється від ролі соціального педагога, у якого на першому місці не навчальна, не освітня, а виховна роль, функції соціальної допомоги та захисту. Соціальні педагоги та працівники мають сприяти розвитку, а, точніше, саморозвитку особистості, створенню умов найбільшого психологічного комфорту.Вся енергія соціальних педагогів спрямована на те, щоб надихнути людину, допомогти спільній діяльності, встановити гуманні, доброзичливі стосунки, виявити доброту та милосердя під час спілкування» [98, с.62].

Аналітичний розгляд наукових положень вітчизняних вчених, що працюють в межах предметного поля соціальної педагогіки (Т. Алексєєнко, О. Безпалько, І. Зверєва, Н. Сейко та ін.) щодо сутності професії «соціальний педагог» закономірно переконує в необхідності враховувати фундаментальну його відмінність від учителя та психолога. Вона полягає у посередницькій ролі соціального педагога між дитиною та соціальним середовищем. Відтак, у своїй професійній діяльності соціальний педагог мусить виходити не лише зі своїх власних суб'єктивних професійних потенцій, а й із соціально-педагогічних можливостей фахівців інших сфер, різних соціальних інституцій з метою створення сприятливого для дитини соціально-педагогічного середовища у загальноосвітньому навчальному закладі і, за можливості, цілісного виховного середовища дитини.

Таким чином, фундаментальна відмінність соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі від учителя, який передусім здійснює навчальну функцію, полягає в тому, що діяльність соціального педагога, окрім безпосередньої спрямованості на розвиток суб'єктності та соціальності школяра, вектується через інші його професійні функції на створення, підтримку та розвиток відповідного соціально-педагогічного середовища навчального закладу. О. Безпалько вирізняє такі зміст та напрями соціально-педагогічної роботи у ЗНЗ:

- вивчення соціально-психологічних особливостей дітей та соціально-педагогічного впливу мікросередовища навчального закладу на вихованців шляхом спостереження, бесід, опитування експертів, інтерв'ювання, тестування, аналізу документів тощо;
- захист прав та інтересів дітей, що здійснюється через дотримання положень міжнародних та вітчизняних нормативно-правових документів в умовах школи та сім'ї; турбота про дітей, які з певних причин виключені

зі школи; захист прав дітей, що є представниками національних меншин; виявлення дітей, які незаконно зайняті на роботі в навчальний час, і вирішення питання їх освіти; сприяння дітям та батькам в отриманні гарантованих їм пільг;

- інтеграція дітей, які мають функціональні обмеження чи проблеми зі здоров'ям, у середовище загальноосвітнього навчального закладу;

- виявлення дезадаптованих дітей, встановлення причини дезадаптації та надання їм необхідної допомоги;

- проведення просвітницько-профілактичної роботи з учнями та батьками;

- корекція стосунків, способів соціальної дії, посередництво в творчому розвитку особи та групи, які сприятимуть оволодінню підлітками новим досвідом, допомозі в розблокуванні позитивних емоцій, створенні ситуації успіху, зміні уявлень вихованця про своє «Я», підтримці ініціатив окремого учня чи групи, створенні умов для самореалізації;

- стимулювання соціально значимої діяльності учнів, як-от: залучення до діяльності дитячих та молодіжних організацій; волонтерської роботи в різних соціальних службах; залучення до занять у гуртках, секціях тощо;

- стимулювання та підтримка соціальних ініціатив учнів;

- вивчення особливостей життєдіяльності дітей в умовах сім'ї шляхом соціального інспектування та забезпечення за необхідності соціального патронажу та соціального супроводу сім'ї;

- організація внутрішньошкільного моніторингу з метою своєчасного виявлення та вирішення соціально-педагогічних проблем дітей, батьків, педагогічного колективу;

- налагодження взаємодії із представниками педагогічного колективу школи, інших інститутів соціального виховання мікрорайону школи, територіальної громади;

- соціально-педагогічне дослідження мікрорайону школи з метою його соціальної паспортизації, що дає можливість мати інформацію: про інші соціальні інститути, які надають послуги дітям та молоді; неурядові організації соціального спрямування, організації потенційних спонсорів; місця стихійного групування підлітків; проблемні зони в мікрорайоні, громаді тощо [15].

Отже, визначаємо дві взаємопов'язані площини здійснення соціально-педагогічної підтримки дитини у загальноосвітньому закладі. А саме:

1) на рівні загальноосвітнього закладу як навчально-виховної інституції із суттєвим соціально-педагогічними потенціями;

2) шляхом розбудови партнерської взаємодії загальноосвітнього навчального закладу з іншими соціальними інститутами.

Розуміння ролі соціального педагога у соціально-педагогічній підтримці школяра в загальноосвітньому навчальному закладі актуалізує і проблеми процедурного та інструментального характеру його діяльності в такій інституції, його професійної кваліфікації.

2.3. Методично-технологічне забезпечення соціально-педагогічної підтримки дітей та учнівської молоді

Одним із дієвих інструментів соціально-педагогічної підтримки визначаються соціально-педагогічні технології. «Соціально-педагогічна технологія – цілеспрямована, спеціально організована послідовність соціально-педагогічної діяльності, яка має обов'язкові етапи та підетапи дії (підготовчий, діагностичний, безпосередньої дії (реалізації вибраної технології), експертно-оцінний)» [114, с. 446].

Як різновид соціальних технологій розглядає соціально-педагогічну технологію Н. Заверико. На її думку, така технологія характеризується:

- «універсальністю (можливість застосування на різних за чисельністю і специфікою об'єктах, для рішення подібних або частих завдань);
- конструктивністю (націленістю на рішення конкретних проблем перевіреними й обґрунтованими способами);
- результативністю (орієнтація на кінцевий результат, що перевіряється);
- оперативністю (можливість реалізувати технологію в оптимальний термін);
- відносною простотою (містить проміжні етапи й операції, доступна для фахівця визначеної кваліфікації);
- надійністю (наявність деякого запасу міцності, механізму, що дублюється);

- гнучкістю (здатність до адаптації в умовах, що змінюються)» [48, с.83].

Структурі технології притаманна наявність: алгоритму, системи процесуальних операцій; стандарту діяльності; операційної послідовності; логіки розв'язання конкретного завдання [48, с.84].

Соціальним практикам, як і соціальній педагогіці, властиве намагання алгоритмізувати й технологізувати вплив на особистість, групу чи середовище, які потребують позитивної зміни.

Логіку розгортання соціально-педагогічної дії у її технологічному вимірі Н. Заверико репрезентує у вигляді такої схеми (рис. 2.1).



*Рис.2.1. Схема реалізації соціально-педагогічних технологій
(за Н. Заверико)*

Аналогічну алгоритмізовану схему соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на проблеми й інтереси дитини, описує О. Шевчук. Він зазначає:

1. Вирішення будь-якої проблеми дитини, що вимагає втручання соціального педагога, розпочинається з діагностики проблеми, яка містить обов'язковий етап збору, аналізу і систематизації інформації, на підставі якої може бути зроблений той або інший висновок.

2. Пошук шляхів вирішення цієї проблеми. Для цього на підставі діагнозу ставиться мета і відповідно до неї виділяються конкретні завдання діяльності. Окреслені завдання реалізуються двома шляхами:

1) проблему можна вирішити відомим способом, із застосуванням вже розроблених технологій, тому завдання соціального педагога полягає у виборі саме тієї технології, яка спроможна забезпечити успішне вирішення проблеми. Для цього соціальний педагог повинен бути озброєний знаннями про всі наявні соціально-педагогічні технології, а також здатністю обирати ту, яка необхідна в конкретному випадку;

2) розробити адекватну до проблеми нову технологію.

3. Після завершення реалізації технології соціальний педагог має критично оцінити, наскільки правильно вирішена проблема дитини [129]. Автор зазначає, що впровадження технологій у діяльність соціального педагога забезпечує економію сил і засобів, дозволяє науково будувати соціально-педагогічну діяльність та вирішувати весь широкий спектр завдань соціальної педагогіки – діагностики, соціальної профілактики, соціальної адаптації і соціальної реабілітації [107].

За визначенням Ю. Поліщука, технологія соціально-педагогічної роботи є алгоритмом, в результаті якого досягається певна соціально-педагогічна мета і змінюється об'єкт впливу. Така діяльність не може бути спорадичною, одиничною чи фрагментарною, а є строго пролонгованою у часі та процесуальною. Ключовим аспектом є саме процесуальність, яка характеризується зміною змісту, форм та методів, що циклічно повторюються. Технологічний процес складається з циклу, який розпочинається від актуалізації соціально-педагогічної проблеми і завершується її нівеляцією. Складовими компонентами технологічного процесу він виокремлює такі:

- алгоритм дій – програма вирішення завдань, яка точно вказує, як і в якій послідовності операцій отримати результат, визначений вихідними даними;

- операції – найпростіші дії, спрямовані на досягнення конкретної, усвідомленої мети. Сукупність операцій, об'єднаних загальною метою, становить процедуру технологічного процесу;

- інструментарій – арсенал засобів, що забезпечують досягнення мети впливу на особистість [83].

Відтак, у технологічному процесі, на думку Ю. Поліщука, характерні чотири процедурних етапи: формулювання мети впливу; розроблення засобів впливу (передбачає вияв і аналіз проблемної ситуації; вивчення, обґрунтування й оцінку варіантів та способів дій;

вибір оптимального варіанта вирішення проблеми); організація впливу, що охоплює операції з реалізації вибраного варіанта, координація зусиль і корекція застосовуваних способів впливу; аналіз і оцінка (супроводжуються зіставленням прогнозованих і досягнутих результатів, формулюванням висновків) [там же].

Таким чином, соціально-педагогічна підтримка передбачає добір інструментарію і конструювання технологій соціально-педагогічного впливу на особистість та середовище її перебування, які можуть бути адаптовані до конкретних проблем і потреб та впроваджені у масову практику.

3.1. Особливості ціннісно орієнтованої активності сучасних молодших підлітків

Виховання підростаючого покоління наразі орієнтоване на розвиток соціальності особистості, складовими якої є активність, мобільність, зрілість – у сучасних умовах розвитку суспільства недостатньо обмежуватися лише засвоєнням людиною суспільно визнаних норм, правил і досвіду. У підлітковому віці розширюється сфера соціальних стосунків, які дають дитині новий соціальний досвід, хоча й не завжди позитивний. Значною мірою це обумовлено тим, що підлітки одночасно залучені до багатьох соціальних груп, але ще не завжди спроможні виявляти доцільну вибірковість. У груповій взаємодії з ровесниками їх приваблює особистісна самореалізація і самоствердження, можливість проявити активну позицію.

Поняття «активності особистості» у психологічній площині розкривається з точки зору уявлень про природу цієї якості особистості як системи дій, потреб і мотивів поведінки (Л. Божович, А. Леонтьєв, В. Мерлін, Л. Славина). Її характеризують суспільно цінні мотиви, активна поведінка, уміння не тільки пристосовуватися до обставин, а й враховувати та змінювати їх, відповідно до засвоєних моральних вимог. Як зазначає С. Рубінштейн, розвиток активності особистості відбувається в результаті засвоєння суспільних цінностей у процесі спілкування зі значимими іншими людьми [22]. Отже, у визначенні активності особистості важливим є уявлення про неї як компонент структури особистості і компонент структури соціальних відносин.

Активність особистості також трактується як умова і результат психічного розвитку індивіда, що виявляється в його творчій діяльності, вольових актах, діяльному ставленні до світу, здатності робити суспільно значущі перетворення матеріального й духовного середовища на основі освоєння історично створеного досвіду людства. Практика переконує, що активність може бути спрямована як на

позитивні перетворення, поліпшення власного життя та життя інших, так і на їх руйнацію [108].

У будь-якому суспільстві активність особистості постає наслідком реалізації індивідуальних і суспільних потреб та інтересів. У такому контексті важливу роль відіграє проблема з'ясування джерел та рушійних сил активності. Умовно їх можна поділити на дві групи – внутрішні і зовнішні. До внутрішніх джерел належать матеріальні й духовні потреби, інтереси, свідомість, рівень культури. Слід враховувати й біологічні причини активності. Усі ці фактори перебувають у тісній взаємодії. Подібну складну систему складають і зовнішні джерела активності – ті умови, в яких живуть і діють люди. Вони стимулюють активність комплексно або частково, діючи в одному або в декількох напрямках.

Згідно з класифікацією активності, запропонованою А. Купрейченко, до соціальних форм активності належать ті, що пов'язані зі сферою реалізації (культурно-дозвілєвої, освітньої, професійної, сімейної, оздоровчої, художньо-естетичної, спортивної, політичної, громадянсько-правової, економічної) та з типами суб'єктності активності (індивідуальна активність, активність у малій або великій соціальній групі) [57, с. 181–182.]. Загалом широкий спектр форм активності відображає її інтегральний характер.

Критеріями сформованості активності особистості більшість науковців визнають: зміст і норми діяльності; спрямованість соціальної орієнтації; мотиви, кількісні та якісні показники суспільно-громадської діяльності; міру її інтенсивності; відповідальність.

Основою для прояву активності є загальні цінності, інтереси та потреби окремої особистості.

Цінності як специфічне явище свідомості особистості фіксують позитивні чи негативні значення будь-якого предмета або явища, виступають ідеальним уявленням щодо суспільної та особистісної діяльності. Вони завжди пов'язані з людськими потребами та інтересами у системі багатогранних суспільних відносин, слугують регулятором визначення їх пріоритетності.

Ціннісні орієнтації – складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість і зміст активності особи, її світогляд, ціннісні ставлення до себе та інших, особистісні позиції, поведінку, вчинки. У них відображається відносно стійке, соціально обумовлене

ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних благ та ідеалів, які розглядаються як предмети, цілі і засоби для задоволення потреб життєдіяльності особи [39, с. 991]. Ціннісні орієнтації можна розглядати як ставлення суб'єкта до умов свого буття внаслідок свідомого, оцінного вибору життєво значущих предметів і об'єктів. Вони створюють змістовну сторону спрямованості особистості.

Аналіз різних літературних джерел засвідчує, що в науковій літературі немає єдності щодо трактування поняття «ціннісна орієнтація». Його визначають як усвідомлені уявлення суб'єкта про власні цінності, які охоплюють також ціннісні стереотипи, ціннісні перспективи, ціннісні ідеали (О. Леонтьєв); як оцінне ставлення особи або групи до сукупності матеріальних і духовних благ, які розуміються як предмет (або його властивості), цілі і засоби для задоволення потреб особи (групи). Виражаються ціннісні орієнтації в ідеалах¹, особистісному сенсі життя і соціальній поведінці особистості чи групи (І. Суріна). Іншими словами, ціннісні орієнтації – це орієнтації на систему цінностей [120, с. 96].

В осмисленні ціннісних орієнтацій визначаються такі основні варіанти життєвого шляху особистості:

- конформістський шлях (шлях пристосовництва);
- асоціальний (прагнення піти від суспільства, уникати його);
- антигромадський (злочини, порушення закону);
- шлях свідомої духовної творчості і самоствердження, прагнення до самореалізації (Г. Віжлєцов).

На думку М. Кузьміна, існує два види орієнтації на цінності, які виявляються в мотивах поведінки:

- орієнтація на пасивне засвоєння або споживання тієї або іншої цінності;
- орієнтація на творчість – діяльність зі створення певної цінності [54, с.100].

Детермінантами ціннісних орієнтацій виступають: сформований рівень загальної культури, нахили, здатності, здібності людини, її індивідуальні особливості й потреби, система цінностей сім'ї і

¹ Сенс поняття «ціннісні ідеали» полягає в тому, що людина здатна оцінювати власні цінності і проектувати в ув'яз своє просування до вищих цінностей. Ціннісна перспектива відображає уявлення людини про її цінності в майбутньому [60].

суспільства, іншої референтної групи, матеріальні умови життєдіяльності. Вони впливають на стиль мислення і спосіб життя, перебіг емоційних процесів. Формуються у процесі соціального розвитку індивіда, виконання соціальних ролей.

Таким чином, *ціннісні орієнтації* – це ті цінності суспільного життя, які людина поділяє і обирає як цілі власного життя та основні засоби їх досягнення і які слугують регулятором її соціальної поведінки.

Основна роль у виборі цінностей належить мотивам, що залежать від інтересів та потреб, життєвих цілей особистості. У найбільш загальному вигляді мотивація розуміється як спонукання, що викликає активність особистості і визначає її спрямованість [51, с. 219].

Психологічними детермінантами розвитку активності є специфічні новоутворення певного віку. Підлітковий вік – це складний та активний період становлення особистості, її характеру та соціальних установок, переходу від дитинства до дорослості. Набувають більшої чіткості риси характеру й основні форми міжособистісної поведінки. У міру дорослішання дитини розширюється коло її соціальних зв'язків, розвиваються комунікативні навички й особистісні якості, загострюється потреба у самостійності, незалежності від дорослих, необхідність здійснювати власний життєвий вибір в тих чи інших життєвих ситуаціях. Таке прагнення до незалежності і недостатня готовність до вмілого її використання досить часто спричинює у підлітків внутрішній і зовнішній конфлікти:

- для внутрішнього характерне нерозуміння дитиною самої себе, своїх бажань і потягів, що стимулює її до такого пошуку шляхом перевірки власних можливостей і здібностей в різних, у тому числі екстремальних ситуаціях, супроводжується частою зміною настрою і бажань;

- для зовнішнього – непорозуміння з найближчим оточенням (батьками, ровесниками, педагогами), демонстративна поведінка, дії і вчинки всупереч очікуванню. У такий спосіб перевіряються не тільки власні можливості, а й межі дозволеного.

Специфічні проблеми пов'язані з тим, що перехід зі світу дитинства в дорослий світ у культурних суспільствах штучно подовжений: в умовах насиченого інформаційного простору сучасні діти дорослішають значно раніше, однак, переважно, у фізіологічному плані (раннє статеве дозрівання), на рівні поінформованості (виявляють велику

обізнаність у різних сферах життя), але мало залучені у практичну діяльність і мають незначний власний соціальний досвід.

У науковій літературі виділяють два етапи підліткової соціалізації: молодший підлітковий (10-12 років) та старший підлітковий (12-14 років) вік. Науковими дослідженнями І. Беха, Л. Божович, Л. Виготського, Т. Драгунової, І. Кона, Р. Нємова, Е. Еріксона доведено, що молодшому підлітковому віку притаманні посилення потреб у прояві активності, спілкуванні, розширення соціальних контактів.

Основу формування нових психологічних та особистісних якостей становить спілкування дитини в різних видах діяльності, насамперед навчальній і дозвіллевій. Природним у цьому віці є інтерес до своєї особистості, до своїх можливостей та здібностей, прагнення до самооцінки, дорослості, самоствердження. За відсутності умов позитивної реалізації своїх потенцій процеси самоствердження можуть проявлятися у викривлених формах, призводити до неприємних на них реакцій оточення та наслідків. У зв'язку з цим виникає небезпека вибору асоціального напрямку поведінки. Суттєвими детермінуючими факторами можуть стати:

- ✓ недостатність для підлітка інформації про те, що, як і чому з ним відбувається, і які можуть бути наслідки;
- ✓ негативний вплив оточення;
- ✓ незадовільний стиль спілкування;
- ✓ труднощі адекватного сприйняття реальності;
- ✓ несформованість норм соціальної поведінки і норм моралі.

Інформація потрібна для набуття необхідних відчуттів свободи та свідомості вибору, а також для того, щоб навчитися брати на себе відповідальність за те, що з тобою коїться [107].

Життєдіяльність підлітка у сучасних умовах пов'язана з впливом на неї чинників різного походження. Серед основних важливе місце займають групи ровесників [116]. Відомий німецький психіатр Х. Ремшмідт у своїх наукових роботах звертає увагу на те, що для підлітків стає актуальним порівняння себе з однолітками, внаслідок чого відбувається або зниження самооцінки, або розвиток почуття власної гідності. Учений відмічає, що процес дозрівання особистості головним чином залежить від навколишнього середовища, від можливостей і потенцій розвитку перетворитися на дійсність. У цьому процесі головні ролі відіграють сім'я, соціальний статус та референтна група.

Центральним завданням цього періоду є пошук особистої ідентичності [91], становлення унікального «Я», без чого неможливе освоєння активної життєвої позиції стосовно себе й світу.

Саме в цьому віці складаються норми соціальної поведінки, норми моралі. Якщо підліток у школі, в сім'ї не може знайти задовільного типу спілкування, то саме в цей момент він може підпасти під негативний вплив оточення.

Дослідник Д. Фельдштейн зазначає, що у підлітковому віці важливого значення набуває прагнення дітей знайти своє місце в суспільстві. Вони намагаються визначити своє місце в житті, активно шукають ідеал. У зв'язку з цим дуже важливо, які зразки поведінки пропонує оточення [125, с. 163-164].

На думку Л. Божович, розходження між потребами, які виникають, та обставинами життя, що обмежують їх реалізацію, характерне для кожної вікової кризи. Тільки в перехідному періоді виникають та оформлюються моральні переконання, актуалізується таке новоутворення, як самовизначення, що характеризується усвідомленням себе членом суспільства і конкретизується в суспільній позиції [91, с. 278].

Саме у підлітковому віці відбувається усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, змінюється її ставлення до навколишнього світу, до себе, інших людей, перебудовуються потреби і мотиви поведінки. Водночас змінюються і вимоги суспільства до підлітка. У зв'язку з цим виникає потреба узгоджувати свої бажання з очікуваннями оточуючих і вимогами соціальних норм. Необхідність такого узгодження пов'язана зі значними труднощами, які часто стають причиною виникнення суперечностей у розвитку підлітка та їх перебігу в гострій формі, породження сильних емоцій, порушень у поведінці підлітка, його взаєминах з дорослими, однолітками.

На розвиток таких основних соціально-психологічних характеристик молодших підлітків впливають різні чинники: вікові особливості, сім'я, інше найближче середовище. А система ціннісних орієнтацій, що становить основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, визначає смисловий бік спрямованості або активності підлітка, його ставлення до навколишнього світу, самого себе.

Найважливішим фактором розвитку молодших підлітків є їх власна активність, що характеризується значною сприйнятливістю, сенситив-

ністю до засвоєння цінностей і норм поведінки, яка спрямована на побудову позитивних відносин з дорослими і товаришами, на самого себе з метою проектування власної особистості та свого майбутнього зі способами реалізувати певні наміри, цілі, завдання.

Наведені дослідження соціологів, психологів, педагогів дозволили нам визначити *ціннісно орієнтовану активність* як діяльність, що спрямована на духовний розвиток, поліпшення соціального середовища і соціальної ситуації розвитку особистості. Разом із тим, ціннісно орієнтована активність визначається мотивацією вибору нею власних інтересів та потреб. Орієнтири передбачають залучення підлітків до різних форм творчої та суспільно корисної діяльності, зокрема: пізнавальної, оздоровчої, трудової, художньо-естетичної, спортивної, краєзнавчої, ігрової, культурної, рекреаційної, екологічної та ін.

Активність особистості являє собою складне структурне утворення, структуру якого складають ціннісний, мотиваційний і діяльнісний компоненти, які тісно взаємопов'язані. Недостатність розвитку одного з них впливає на характеристику інших та знижує загальний рівень їх прояву. Провідним компонентом, на нашу думку, є мотиваційний, що проявляється у спрямованості особистості.

Відповідно до названих компонентів визначаємо також критерії та показники ціннісно орієнтованої активності молодших підлітків: когнітивний (знання про сутність ціннісних орієнтацій; знання про сутність активності); емоційно-мотиваційний (мотиви діяльності, ціннісна спрямованість активності); діялісно-практичний (самостійність, організованість, комунікативні та організаційні навички). На їх підставі нами було з'ясовано особливості ціннісно орієнтованої активності сучасних молодших підлітків.

За допомогою проведеного анкетування було з'ясовано, що понад 70% молодших підлітків вважають себе активними. Зміст їхньої активності розкривається у таких конкретизованих відповідях: «ходжу на танці», «бігаю, стрибаю», «займаюсь в гуртках», «відповідаю на кожному уроці», «виконую домашні обов'язки», «беру участь у заходах школи», «граю в активні ігри» тощо. Домінуючими відповідями були такі: «спілкуюся з друзями», «займаюся спортом», «граюся з друзями».

Привертає увагу розподіл відповідей на запитання: «Чому ти береш участь у різних шкільних заходах?». За результатами: 65% підлітків зазначили, що проявляють активність, щоб отримати хорошу оцінку та

схвалення. Інші ж відповіді не мають чітко визначених причин: «мені доручили», «нічого не вмію», «це мені не цікаво» тощо.

Ми прагнули з'ясувати, які заняття для молодших підлітків є цікавими. Виявилося, що більшість дітей не мають певної ціннісної діяльності (не задіяні в інших заняттях, окрім навчання), на другому місці – спортивна діяльність, на третьому місці – ігрова (гра на комп'ютері).

Показові відповіді було отримано на запитання: «Що саме ти цінуєш найбільше в своїх друзях?» За результатами ранжування, важливим виявились дружба, вміння спілкуватися, підтримка, щедрість, чесність, вихованість, доброта, сила, розум, краса, веселощі тощо. Показово, що зазначалися саме ті характеристики, які пов'язані з міжособистісними взаєминами і стосунками. Найбільше у молодшому підлітковому віці хвилюють питання дружби, товаришування, вірності.

Слід зазначити, що причиною активної участі в будь-якому заході або занятті 23% підлітків називають можливість поспілкуватися, 17% – спільні інтереси, 63% – цікаве проведення вільного часу. Вчителі ж у даному опитуванні зазначали більш прагматичні причини активності школярів. На наш погляд, таку розбіжність можна пояснити тим, що у молодшому підлітковому віці діти ще некритично ставляться до своєї поведінки, а вчителі не завжди обізнані з мотивами їх активності.

Ми запропонували підліткам завдання: продовжити речення та дати визначення понять «активність», «цінності», «ціннісна активність». Виявилося, що більшість не розуміють їх суті та значення. Ми відмітили поодинокі випадки, коли діти давали визначення. Наприклад: «активність – це працювати та навчатися», «дружити з усіма», «спілкуватися з іншими». Найчастіше активністю вважають «спорт», «хобі», «те, що ти робиш добре».

Проаналізувавши відповіді, ми відзначили, що «цінності» діти визначали здебільшого матеріальні. До таких відносили: «предмети, які дорогі серцю» або «дорого коштують». Проте були й інші визначення: «людина, яку любиш», «сім'я», «друзі», «здоров'я» тощо.

Ціннісну активність визначали таким чином – це «коли людина щось робить і за це її люблять інші люди», «обов'язки», «активність у праці та навчанні», «мати багато друзів», «отримувати добрі оцінки», «гратися з друзями», «робити корисне» тощо.

Опитувальник визначення рівня активності, прагнення досягти визначеної мети дозволив нам виявити високий рівень активності у 12%, середній рівень – 21%, низький рівень – 67% молодших школярів.

Шляхом застосування методики «Спрямованість особистості» (Б. Басса) нами вивчалися реакції молодших підлітків на запропоновану ситуацію, що пов'язана з активністю або оточуючими та дозволяла визначити життєву позицію і спрямованість на себе, на завдання або на спілкування.

«Спрямованість на себе» була виявлена у тих підлітків, які зосереджені переважно на своїх інтересах, ігноруючи інших, як і завдання, що мають виконати. Здебільшого такі діти характеризуються як агресивні, недовірливі, напружені, дратівливі, тривожні, консервативні, з недостатнім самоконтролем, з ревнісним ставленням до успіхів інших (65%).

«Спрямованість на спілкування» фіксувалася у тих підлітків, котрі виявляли значний інтерес до різних видів діяльності, але по суті не докладали зусиль до безпосередньої участі у такій діяльності та виконання конкретних завдань. Ці діти виявляли бажання симпатії й дружби, залежність від думки оточуючих, вирізнялися недостатньою самостійністю, очікували турботи від інших, вели себе не агресивно (24%).

«Спрямованість на завдання» демонстрували підлітки, зацікавлені виконувати свою роботу якнайкраще. Незважаючи на свої особисті інтереси, вони охоче співробітничали з іншими та допомагали. Було помічено, що у діяльності такі діти прагнули відстоювати свою думку, яка давала їм змогу оперативно виконати поставлене завдання. Вони виявляли самостійність, рішучість, спокій, вольові якості, завзятість, конструктивність, прагматизм, певну агресивність, здатність до суперництва (конкурентності) (11%).

Зважаючи на вікові особливості, нас цікавило, яку роль відіграє у стосунках з однолітками та дорослими у формуванні соціальної ситуації розвитку сучасного молодшого підлітка тип особистості (з метою виявлення у підлітків потреби у спілкуванні чи усамітненні). За результатами експерименту було виявлено серед опитаних 24% інтровертів (вони більше люблять самотність, ніж компанію; орієнтуються на власні почуття, свій внутрішній світ; стримані, можливо, трохи песимістичні); 36% амбівертів (їм властиві спокійні, доброзичливі стосунки з людьми, уміння спілкуватися, відповідальність

за свої вчинки); 40% екстравертів (для них характерний оптимізм, почуття гумору, невимушеність у спілкуванні як з добре знайомими, так і з незнайомими людьми, інколи невитримані, легковажно ставляться до своїх обов'язків).¹

Під час експерименту також вивчались потреби сучасних молодших підлітків. За результатами було визначено:

✓ високий рівень потреби у пошуках відчуттів, захоплень, нових вражень (у тому числі неконтрольованих дорослими, ризикованих) виявили 53%;

✓ середній рівень потреби у пошуках відчуттів (що свідчить про вміння контролювати такі потреби: відкритість до нового досвіду, стриманість та розсудливість у необхідних моментах життя) виявили 37% ;

✓ низький рівень потреби у пошуках відчуттів (що означає передбачуваність та обережність по життю, коли перевага надається стабільності та впорядкованості невідомого і несподіваного у житті) виявили 10% респондентів.²

Для діагностики ціннісних орієнтацій підлітків, мотивів діяльності ми використовували тест, в якому дали завдання проранжувати за ступенем значущості для себе таке: здоров'я, щастя близьких, хороші друзі, допомога іншим, книги, матеріальне забезпечення, природа, спорт, мистецтво, навчання, розваги, активна діяльність. Ми вважали, що пріоритетними будуть обрані ті орієнтації, що переважають у діяльності підлітків. З'ясувалося, що домінуючі цінності розподілилися таким чином: здоров'я (1), хороші друзі (2), матеріальне забезпечення (3), спорт (4), розваги (5), щастя близьких (6), навчання (7), книги (8), активна

¹ Під екстра- чи інтроверсією розуміється переважна орієнтація індивіда на зовнішній світ (фізичний і соціальний) або внутрішній світ своїх почуттів та переживань. Екстравертам, як правило, властива комунікабельність, легке входження в контакт, широке коло спілкування. Легко приймають рішення, люблять ризикувати, причому їхні ризиковані вчинки не завжди виправдані. Інтроверти замкнені і мають достатньо обмежене коло спілкування, часто відчують труднощі, тривогу у спілкуванні з новими людьми чи у великій компанії. Як правило, серйозні, сконцентровані, схильні до самоаналізу, обдумування своєї поведінки та переживань, самозаглиблення, стримування у проявах своїх емоцій, тому їх переживання інколи важко зрозуміти. Здатні до вияву вольових зусиль.

Діти у своїй поведінці можуть поєднувати риси екстраверсії та інтроверсії, залежно від ситуації. При цьому ці риси можуть бути вираженими практично однаково (амбіверти).

² Мюррей Х. виокремлює 20 основних потреб: домінантність, агресія, пошук друзів, відхилення інших, автономія, пасивне підкорення, потреба у повазі і підтримці, потреба досягнення, потреба бути в центрі уваги, потреба у грі, егоїзм, соціальність, потреба пошуку керівника, надання допомоги, уникнення покарання, самозахисту, подолання поразки, порядку, судження.

діяльність (9), допомога іншим людям (10), творчість (11), природа (12). Результати ранжування показали, що цінності, які відображають ставлення до ціннісно орієнтованої активності, у молодшому підлітковому віці не є домінуючими.

Було з'ясовано: 56% з числа опитаних сучасних підлітків мають виражену мотивацію на невдачу, для себе вважають більш важливим уникнути будь-якої неприємності, помилки, неспіху, а ніж спробувати досягти якого-небудь результату в діяльності; у 38% підлітків мотиваційний полюс яскраво не виражений, проте вони мають тенденцію до уникнення невдачі та схильні до вияву досягнень; 16% підлітків виявили яскраво виражену мотивацію на успіх, прагнення до досягнень у діяльності та спілкуванні, цілеспрямованість.

Під час спеціального інтерв'ю з класними керівниками нас цікавила їхня оцінка активності школярів та мотивація такої активності. З'ясувалося, що учні здебільшого не проявляють активності без належної потреби та вагомих причин. Класні керівники серед причин активності дітей називали такі: задоволення власних потреб (81%), отримання позитивних емоцій (10%), допитливість (9%) тощо.

Також було з'ясовано, що в основному (74%) переважають мотиви «вигоди», «отримання винагороди». Були названі й інші мотиви: «інтерес до нового» (11%), «цікаве проведення вільного часу» (16%), «спілкування з однолітками» (26%), «ствердження у колективі» (31%).

Для з'ясування можливостей підтримки активності підлітків було розроблено відповідні запитання, на які отримано такі відповіді: створити ситуацію успіху – 21%, заохочення – 76%, продемонструвати позитивний приклад – 3%.

За узагальненими результатами проведеної діагностики ми визначили три рівні ціннісно орієнтованої активності молодших підлітків: низький, середній, високий.

Низький рівень. Властивий молодшим підліткам, у яких не виявлено стійких інтересів, норм, ціннісних установок. Такі діти мають ситуативну, імпульсивну активність, що викликана зовнішніми чинниками (оцінка, нагорода, страх покарання). Вони не розуміють змісту ціннісних орієнтацій та сутності активності. Не знають, не дотримуються чітко визначених правил і норм. Не беруть активної участі в соціальному житті класу і школи, мало спілкуються з однокласниками. Їхні інтереси зосереджуються, переважно, на власних потребах, вони

ігнорують інших і завдання, що мають виконати. Характеризуються індивідуалістичним типом сприйняття дійсності (керуються у вчинках емоціями задоволення власних потреб). Виявляють агресивність, недовіру, дратівливість, тривожність, консерватизм, недостатній самоконтроль, часто конфліктують, ігнорують цінності інших (72%).

Середній рівень. Притаманний молодшим підліткам із ситуативною мотивацією прояву активності, що залежить від умов та сфери інтересів. Активність викликана раціональними, прагматичними мотивами (отримати високий статус у колі друзів, навчальному закладі). Дещо знають та розуміють сутність цінностей і активності. Характеризуються прагматичним типом сприйняття дійсності (дійсність сприймається й оцінюється з погляду її «корисності» для себе). Можуть проявляти інтерес до спільної справи, але активність нестійка, ситуативна, нормативна та репродуктивна. Не самостійні, вирізняються недостатньою автономністю, чекають активності від інших. Не створена ситуація ціннісної спрямованості активності (21%).

Високий рівень. Притаманний підліткам, активність яких зумовлена внутрішніми мотивами (наявні стійкі інтереси до того чи іншого виду діяльності). Такі підлітки мають певне уявлення про цінності та активно взаємодіють з іншими. Вони характеризуються суспільним типом сприйняття дійсності (активність ініціативна, прагнення зробити свій внесок у суспільну справу; потреба прояву певної активності). Активні та зацікавлені виконувати свою діяльність якнайкраще. Такі школярі самостійні й рішучі, вольові, завзяті, товариські, прагматичні, не потребують жодної допомоги, здатні суперничати, спокійні, фізично й інтелектуально розвинені (7%).

Отже, аналіз отриманих відповідей дозволяє зробити такі висновки:

1. Проведена діагностика свідчить про те, що більшість підлітків вважають себе активними. Проте у своїх відповідях не показали розуміння їх суті. Активність підлітків проявляється завдяки намаганням задовольнити свої потреби, прагнення, інтереси. Причини: низький рівень розвитку організаційних та комунікативних здібностей, високий рівень емоційної нестабільності, несформованість позитивної мотивації до різних видів діяльності, спрямованість на розваги та швидке отримання результату (без докладання зусиль), незрілість особистісних якостей.

2. Головними у молодших підлітків визначаються потреби мати міцні, вірні стосунки і спільні інтереси, домагатися більш високого статусу у системі відносин в групі ровесників.

3. На ціннісно орієнтовану активність підлітків впливають багато факторів. Насамперед сім'я, успішність у школі, інтереси, відкритість у спілкуванні, міра зацікавленості.

4. У сучасних молодших підлітків щодо проявів активності переважають мотиви особистої вигоди отримання оцінки, бажання визнання у колі ровесників, можливість зайняти нову позицію у стосунках) та зовнішній мотив, пов'язаний з відчуттям обов'язку перед батьками і вчителями.

Як показує проведений аналіз, ціннісно орієнтована активність молодших підлітків є фактором розвитку особистості в процесі засвоєння соціальних цінностей та соціальних ролей. Спілкуючись з однолітками в процесі навчальної, трудової, ігрової діяльності підліток засвоює суспільні норми та цінності. Підтримка саме ціннісно орієнтованої активності відіграє важливу роль у формуванні підлітків, їх успішній соціалізації. Ціннісні орієнтири регулюють поведінку і діяльність особистості в суспільстві, визначаючи її дії та вчинки.

3.2. Інтерактивні методи соціально-педагогічної підтримки ціннісно орієнтованої активності молодших підлітків

Виховання дитини у сучасній школі здійснюється в контексті громадянської і загальнолюдської культури, охоплює весь навчально-виховний процес, ґрунтується на свободі вибору мети життєдіяльності та поєднує інтереси особистості, суспільства і держави. У цьому процесі соціально-педагогічна підтримка спрямовується на формування ціннісно орієнтованої активності, створення умов для накопичення позитивного досвіду міжособистісного спілкування, конструктивної міжособистісної взаємодії, реалізації творчого потенціалу і можливостей в різних сферах суспільної діяльності.

Соціально-педагогічна підтримка є однією з актуальних категорій сучасної педагогічної теорії і практики, одним із тих ресурсів, які допомагають особистості успішно адаптуватися в соціумі і конструктивно розв'язувати проблеми, що виникають. Особливо значущим регулятором життєдіяльності й поведінки є цінності та

ціннісні орієнтації. Потреба їх формування актуалізована ситуацією соціального розвитку сучасного молодшого підлітка та негативними тенденціями розвитку соціокультурної ситуації.

Сучасне українське суспільство актуалізує проблеми виховання особисті як активного суб'єкта життєдіяльності, здатного діяти цілеспрямовано та самостійно, здійснювати власний вибір і відповідати за наслідки своєї діяльності, брати активну участь у громадських справах. Саме активність особистості передбачає її свідоме, творче ставлення до життя і ґрунтується на взаємодії з навколишнім соціальним середовищем та передбачає зв'язок із духовним життям суспільства. Вона виявляється в активній життєвій позиції, основою якої є система поглядів, переконань, ставлення до навколишньої дійсності. Життєва позиція формує те, про що підлітки думають, що відчувають, роблять, на що сподіваються і чого уникають. Сім'я, шкільні товариші мають велике значення як пізнавальні, емоційні та поведінкові регулятори.

Виховання підростаючого покоління потребує орієнтації на розвиток активності особистості, складовими якої є мобільність, зрілість, оскільки в сучасних умовах вже не можна обмежитися лише засвоєнням людиною суспільно визнаних норм і правил та досвіду. В нових умовах розвитку суспільства актуалізується виховання самостійності та вільного розвитку людини.

Ідеї соціально-педагогічної підтримки розроблялися у працях багатьох представників гуманістичного напрямку педагогіки. Уявлення про її суть є різними, але в цілому їх поєднує ідея про необхідність надання допомоги, заохочення, створення умов для максимальної реалізації потенційних можливостей особистості. Вагомий внесок у розробку загальних основ соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю зроблено працями Т. Алексеєнко, О. Безпалько, І. Звереві, А. Капської, Л. Міщик, Ж. Петрочко, С. Харченко та ін.

Для нашого дослідження важливим є осмислення процесу входження дитини в соціальне середовище в умовах загальноосвітнього закладу, формування норм поведінки, прояву активності, що відповідають вимогам розвитку суспільства, підтримка ціннісно орієнтованої активності молодших підлітків, сприяння у сприйнятті й оцінці ними соціальних значень тих чи інших явищ, процесів та об'єктів навколишньої дійсності, формуванні у зв'язку з цим їх особистісних

смыслів. Основними об'єктами, до яких у підлітків має бути сформовано адекватне ставлення, є суспільство, колектив, людина як вища цінність, природа, знання, мистецтво.

Зміст ціннісно орієнтованої активності наповнюється залежно від того, що є об'єктом оцінної діяльності підлітка, що сприймається ними як цінне або нецінне. Організаційні форми можуть бути різноманітними: від традиційних до інноваційних. Зовнішнє оформлення ціннісно орієнтованої активності вимагає певної атрибутики та цілепокладання.

Педагогічні умови організації ціннісно орієнтованої активності школярів визначаються її специфікою, і, в першу чергу, тією обставиною, що необхідно виключити примус у будь-яких його формах. Ціннісно орієнтована активність пронизує усі види діяльності й організовується педагогом з урахуванням потреб підлітків отримати відповіді на певні світоглядні питання і з прямою метою формування ціннісних ставлень. У процесі соціально-педагогічної підтримки основу ціннісно орієнтованої активності дитини становить спілкування, обмін цінностями, залучення її до соціально ціннісної діяльності, формування активної громадянської позиції.

З урахуванням даних щодо рівнів її сформованості та особистісних якостей кожного учня педагог аналізує оптимальні шляхи проектування соціально-педагогічної підтримки на основі особистісно орієнтованого підходу. Цей процес потребує як виховної роботи з дітьми, так і відповідної просвітницької роботи з батьками.

Організація соціально-педагогічної підтримки підлітків забезпечується сукупністю, узгодженістю змісту, форм і методів, які мають вирішувати такі завдання:

- розвиток ціннісної свідомості;
- формування позитивної мотивації;
- підтримка ціннісно активної життєвої позиції та активності, самостійності, комунікативних та організаційних навичок;

Організація просвітницької роботи з батьками може здійснюватись у формі індивідуальних консультацій (спираючись на дані діагностики щодо соціальної ситуації розвитку та здібностей окремої дитини, найбільш актуальні для батьків аспекти обговорюваної теми).

До роботи з підлітками та їхніми батьками мають бути залучені соціальні педагоги. При проведенні експерименту та під час занять з

підлітками дуже важливо враховувати їх особистий життєвий досвід – сукупність знань, умінь, переконань та переживань щодо тих чи інших життєвих ситуацій. Слід також взяти до уваги, що:

- ✓ у молодших підлітків недостатньо досвіду виходу зі стресових станів;

- ✓ діти настільки переймаються своїм визнанням серед однолітків, що не вважають за можливе звертатися до них по допомогу.

Ціннісний компонент може реалізуватися через засвоєння підлітками сутності та знань про морально-психологічну стійкість особистості, виховання критичного мислення і ставлення до ризикованої поведінки. У реалізації мотиваційного компоненту важлива роль відводиться рольовим іграм, вправам, що сприяють розумінню власного емоційного стану та стану інших людей; створенню ситуацій, що дозволяють прийняти роль іншого й подивитися на себе збоку; усвідомленню наслідків власних дій та вчинків у стосунках з рідними і друзями; прогнозуванню подій власного життя. Діяльнісний компонент може втілюватись через набуття підлітками практичних умінь і навичок, які значною мірою зумовлюють поведінку у схожих життєвих обставинах, спрямовані на формування конструктивного мислення, і завдяки вчинкам з можливістю використання їх у подальшому житті; пошук форм і видів проведення вільного часу з користю для себе й інших.

Саме підтримка всіх цих компонентів у взаємозв'язку дасть змогу проявити ініціативу, самостійність, самодіяльність та попередити ризиковану поведінку підлітків.

В організації соціально-педагогічної підтримки може бути використаний комплекс взаємопов'язаних форм та методів роботи, серед яких: тренінг, міні-лекція, дискусія, диспут, групова бесіда, рольова гра тощо. Робота з підлітками здійснюється, переважно, на тематичних виховних годинах та тренінгових заняттях.

Метою такої виховної діяльності є задоволення інтересів і запитів дітей, розвиток їх творчого потенціалу, нахилів і здібностей у сферах діяльності та спілкування соціально ціннісного змісту. Не менш важливим є заохочення дітей до самоосвіти і самовиховання.

Виховна година, як одна з форм виховної роботи, передбачає створення оптимальних умов для продуктивного спілкування класного керівника з учнями для формування у них певних соціальних цінностей.

Дбаючи про ефективність виховної години, класний керівник перед її проведенням має продумати питання: «Кому потрібен захід — педагогу чи учням? Які можливі результати?» Відповіді на ці запитання визначально впливатимуть на вибір теми виховної години, особливості її підготовки та проведення.

Формуванню надійних засад соціальних цінностей, системи переконань, мотивів, стійких позицій щодо певних спірних питань, визначеності в особистісних цінностях можуть слугувати бесіди у формі діалогу, дискусії, – вони сприяють узагальненню дитячих спостережень, вражень і переживань, певних знань морально-етичних норм, поступовому сходженню особистості до нових моральних якостей.

Цікавою формою активної ціннісно орієнтовної роботи з підлітками є проектна діяльність, спрямована на вирішення особистісної та соціально значущої проблеми з орієнтацією на конкретний результат із його подальшою презентацією. Залежно від досвіду, віку, можливостей і взаємин з дітьми, класний керівник може бути консультантом, експертом, керівником у малих групах школярів як мікроколективах класу. Результат діяльності багато в чому залежить від взаємин педагога з класом і в класі між учнями. Учителю повинен від самого початку стати для дітей старшим другом, який цікавиться їхнім життям, бере в ньому участь і, навчаючи їх, вчиться сам. Надзвичайно важливо при цьому йому викликати інтерес до себе. Перевагами проекту є реальна ситуація (проблема), досвід вирішення проблеми, створення мотиваційної ситуації, самостійність та активність, співробітництво, розвиток комунікативних умінь і навичок, досвід презентації [20, с. 47].

Інтерактивні методи (творчі завдання, запитання, метод конкретних ситуацій ділові, сюжетно-рольові ігри, засідання експертних груп, тощо) – це різновид активних методів, сутність яких полягає в активній взаємодії всіх учасників навчального та виховного процесів. Інтерактивні методи найбільше сприяють формуванню довгострокових навичок і вмінь, виробленню цінностей, створюють атмосферу співпраці, взаємодії, дають педагогам змогу стати консультантами, модераторами в процесі навчання, а не єдиними джерелами знань.

Використання інтерактивних методів потребує дотримання таких принципів організації:

- реалістичність (весь використаний матеріал має бути правдивим, всі приклади та умови завдань узяті з реального життя);

➤ персоніфікація («героями» прикладів, які наводяться, є конкретні люди, тому те, про що йдеться, не є абстрактним і глобальним);

➤ конкретність, яка дає можливість глибше та повніше зрозуміти проблему, що порушується;

➤ зворотний зв'язок (учасники мають можливість висловлювати свої думки та почуття з приводу почутого та побаченого; тренер має змогу проводити корекцію розуміння підлітками певного матеріалу);

➤ відсутність соціального тиску (підлітки не бояться бути щирими).

Тренінг дозволяє акцентувати увагу підлітка не тільки на власних почуттях, але й на переживаннях людей, з якими він взаємодіє. Мета тренінгу – під час активного соціального навчіння допомогти учасникам виявляти активність у самореалізації та виробленні певної позиції, передавати знання, формувати систему певних уявлень, розвивати навички й уміння, мотивувати та формувати позитивні ставлення до нової діяльності, будувати стосунки, продуктивну навчальну діяльність, розвивати в собі здібності пізнання і розуміння себе й інших у процесі спілкування та діяльності [18, с. 20].

Інтерактивні методи дають можливість сформувати та закріпити знання, набуті навичок. Сама процедура тренінгу містить пошук соціально значущих мотивів. Використовуючи таку форму роботи, педагоги моделюють реальні життєві ситуації, пропонують проблеми для спільного вирішення.

При застосуванні інтерактивних методів роботи визначаються такі аспекти соціально-педагогічної підтримки:

- створення оптимальних умов для саморозвитку особистості;
- діалогізація взаємодії школяра і педагога на основі довіри та поваги;
- гармонізація інтелектуальної та емоційної сфер;
- вільний простір та свобода вибору;
- сприяння у самостійному виробленні певної життєвої активної позиції особистості.

4.1. Сутність та зміст поняття «соціальна взаємодія»

Соціальна взаємодія є основною життєвою потребою людини, оскільки лише взаємодіючи з іншими, вона може задовольнити більшість своїх потреб та інтересів, реалізувати свої ціннісні й поведінкові цілі. Найважливішим компонентом соціальної взаємодії є передбачуваність взаємних очікувань або, інакше кажучи, взаєморозуміння між суб'єктами взаємодії. Якщо учасники взаємодії мають взаємовиключні цілі та інтереси, не бажають чути і розуміти один одного, то її результати навряд чи будуть позитивними.

В основу соціальної взаємодії покладається соціальна дія. Вона розглядається соціологами як будь-який прояв соціальної активності, орієнтованої на інших людей: може розцінюватись і як «виклик», і як реакція на соціальні дії інших, тобто як «відповідь на виклик». А соціальна взаємодія, як процес обміну соціальними діями між двома та більше соціальними суб'єктами, є процесом безпосереднього або опосередкованого впливу цих суб'єктів один на одного.

Взаємодія – це завжди комунікація. Однак не можна ототожнювати взаємодію зі звичайним спілкуванням, тобто обміном повідомленнями. Це більш широке поняття, оскільки передбачає не тільки прямий обмін інформацією, але й непрямий обмін смислами. Уже той факт, що один може спостерігати за діями іншого, і інший знає про це, робить будь-яку їх активність соціальною взаємодією. Якщо люди роблять на очах один у одного якісь дії, які можуть бути (і неодмінно будуть) якимось інтерпретовані протилежною стороною, то вони вже обмінюються смислами [118].

Обґрунтування процесу взаємодії знаходимо у положеннях теорій обміну, символічного інтеракціонізму, управління враженнями, психоаналітичній теорії З. Фрейда та окремих концепціях. У теорії обміну, яку розробив Дж. Хоманс, соціальну поведінку визначено як взаємодію людей, які перебувають у безперервних процесах матеріального та нематеріального обміну один з одним. Ключовими поняттями теорії, що

характеризують такий процес, стали: «діяльність», «взаємодія», «почуття», «цінності», «обмін», «група».

Діяльність стосується того, що люди роблять у тій чи іншій конкретній ситуації в межах своєї групи. Взаємодія означає процес, в якому одна людина (член групи) стимулює діяльність іншого члена групи. Почуття ж трактуються як внутрішній супровід актів дії і взаємодії в рамках групи. Найчастіше це почуття симпатії чи антипатії. Усе це визначається як «внутрішня система», зміна в кожному елементі якої веде до зміни в інших елементах і системи в цілому, тобто здійснюється «розробка» групи. Таким чином, група розробляє саму себе, «ускладнює себе», виходячи за межі первісної ситуації. Розвиваючись подібним чином, вона породжує нові типи діяльності, нові форми взаємодії, нові почуття. На цій основі роз'яснюється й поняття обміну. Соціальна поведінка, за Дж. Хомансом, являє собою обмін цінностями (як матеріальними, так і нематеріальними, наприклад знаками схвалення і престижу). Люди, які багато дають іншим, намагаються й отримати багато від інших, люди, які отримують багато від інших, відчують з їхнього боку вплив, спрямований на те, щоб останні могли отримати багато від перших. Такий процес здійснення впливу має тенденцію до забезпечення рівноваги або балансу між обмінами [139]. Дж. Хоманс сформував ряд закономірностей, що описують поведінку індивідів у структурі малих груп. В узагальненому вигляді їх можна сформулювати таким чином:

- якщо частота взаємодії між членами групи зростає, то посилюється і ступінь їх симпатії один до одного, і навпаки;

- особи, у яких взаємне почуття симпатії посилюється, висловлюють ці почуття за допомогою посилення активності своїх дій, і навпаки;

- чим частіше особи взаємодіють один з одним, тим більша схожість проявляється в їхніх діях і почуттях, і навпаки;

- чим вище ранг людини в групі, тим більшою мірою її дії узгоджуються з нормами цієї групи, і навпаки;

- чим вищий соціальний ранг людини, тим ширше діапазон її взаємодії;

- чим вищий соціальний ранг людини, тим ширше коло осіб, які породжують для неї взаємодію або безпосередньо, або через посередників;

- чим менше відмінності в соціальному ранзі у людей деякого кола, тим частіше вони взаємодіють один з одним;
- чим частіше люди взаємодіють один з одним, притому, що ніхто з них не породжує взаємодію набагато частіше, ніж інші, тим вище ступінь їх взаємної симпатії і тим більше явно їх почуття свободи і невимушеності у спілкуванні один з одним;
- коли дві людини взаємодіють між собою, то чим частіше одна з них породжує взаємодію для іншої, тим сильніше виявляється в останньої почуття поваги (або ворожнечі) до першого [139].

Теорія символічного інтеракціонізму Дж. Міда, Г. Блумера ґрунтується на твердженні про те, що поведінка людей стосовно одна до одної і предметів навколишнього світу визначається тим значенням, які вони їм надають [136].

Провідною ідеєю теорії управління враженнями Е. Гофмана є необхідність розуміння соціальних ситуацій, схожих на драматичні спектаклі, в яких люди-актори своїми діями прагнуть створювати і підтримувати сприятливі враження [29].

Психоеаналітична теорія З. Фрейда заснована на ідеї про те, що міжособистісна взаємодія перебуває під глибоким впливом понять, засвоєних у ранньому дитинстві, і конфліктів, пережитих у цей період [118].

У 40 роки ХХ століття Р. Лінтоном запропонована соціологічна концепція статусу та ролі. Автор намагається осмислити численні аспекти взаємодії особистості та соціальної структури. На його думку, дослідження цієї проблеми продуктивне лише за умови, що буде розвинуто модель соціальної структури, найбільш придатну для вивчення особистості. У такій моделі центральним Р. Лінтон вважав поняття «культура». Саме культура окреслює межі соціальних спільнот, а найістотнішими відмінностями є культурні: відмінності в цінностях і нормах, у засвоєних зразках поведінки [140].

Концепція дії, взаємодії, соціального простору і соціокультурної динаміки розглядається в інтегральній соціології П. Сорокіна. На його думку, під «взаємодією» розуміється будь-яка подія, за допомогою якої одна людина впливає на відкриті дії чи стан розуму іншого. За відсутності такого впливу (одностороннього або взаємного) неможливе жодне соціокультурне явище. П. Сорокін розробив теорію соціального життя, в основу якої за найпростішу модель соціального явища (а отже, і

суспільства) узяв взаємодію двох індивідів. Як вважає учений, щоб було можливе суспільство, необхідна щонайменше наявність двох людей, поєднаних зв'язком. Це і є найпростіший вид (модель) суспільства чи соціального явища, на який розкладається все громадське життя й усі складні соціальні явища. За П. Сорокіним, соціальна взаємодія будується на трьох складових частинах-елементах: 1) індивіди (щонайменше два); 2) їхні дії-акти; 3) провідники взаємодії.

Класифікація основних форм взаємодії, за П. Сорокіним:

- За кількістю індивідів: а) двох людей один з одним; б) одного і багатьох; в) багатьох і багатьох.
- За якостями індивідів: а) одно- і різностатеві; б) осіб, подібних за рядом ознак; в) різних між собою.
- За характером взаємовідносин: а) однобічні і двосторонні взаємодії; б) солідарні взаємодії; в) антагоністичні взаємодії.
- За тривалістю взаємовідносин: а) короткочасні взаємодії; б) тривалі взаємодії.
- За ступенем упорядкованості: а) організовані взаємодії; б) неорганізовані взаємодії.
- З точки зору усвідомлення взаємодії: а) обоє індивідів взаємодіють свідомо; б) обидві сторони взаємодіють несвідомо; в) свідомо реакція на несвідомий акт; г) несвідомо реакція на свідому взаємодію.
- Залежно від «матерії» обміну і процесу спілкування: а) інтелектуальні (розумові) взаємодії (обмін ідеями); б) чуттєво-емоційні взаємодії (обмін емоціями); в) вольові взаємодії (обмін вольовими рішеннями, наказами) [112].

Оскільки взаємодія у малих групах стосується і охоплює всіх її членів, а вчинки і переживання кожного з них відбиваються на вчинках і переживаннях інших, така тісна (причинна) взаємозалежність їх поведінки дає підставу розглядати осіб як колективне ціле, або колективну єдність. А оскільки суспільство також є сукупністю взаємодіючих людей, то будь-яке суспільство чи соціальна група являє собою колективну єдність чи колективне ціле. Кожне суспільство розшаровується на цілий ряд соціальних груп. Воно складається з безлічі колективних єдностей, а не є чимось цілим (єдиним), всі члени якого однаково пов'язані між собою. Оскільки кожна людина належить не до однієї, а до багатьох соціальних груп, то і їх характер справлятиме цілком визначений вплив на поведінку людини. Отже, складність і

багатогранність сил, від яких залежить взаємодія людей, обумовлюють складність і багатогранність як соціальної поведінки індивідів, так і соціальних процесів, усього суспільного життя. Таким чином, сутність соціального, з точки зору П. Сорокіна, розкривається через механізм соціальної взаємодії, структура якого містить:

- суб'єкти взаємодії (або люди, які мислять, діють і реагують на людей);
- значення, цінності і норми, на основі яких будуються взаємодії;
- самі дії та матеріальні носії (артефакти), за допомогою яких ці дії здійснюються [там же].

Соціальну взаємодію у різновікових групах школярів досліджувала Л. В. Байбородова. На її думку, у процесі спільної діяльності і спілкування відбувається перетворення наявного досвіду старших, а також збагачення і розвиток досвіду молодших. Взаємодія старших і молодших виконує функцію соціального захисту, яка може бути розглянута в декількох аспектах. Насамперед, як допомога старших молодшим щодо організації їхньої життєдіяльності, особливо при виконанні надскладної для молодших роботи. По-друге, це захист і підтримка тих школярів, які не можуть реалізувати себе у групі однолітків з найрізноманітніших причин. У різновіковому об'єднанні в старших школярів з'являються додаткові можливості утвердити себе, отримати визнання [13].

За висновком дослідження І. А. Зимньої, на етапі навчання в школі найбільш активно формується компетентність соціальної взаємодії як один із видів соціальної компетентності – пов'язаної зі взаємодією школярів з іншими людьми.

***Соціальна взаємодія** – це процес обміну соціальними діями між двома і більше соціальними суб'єктами, процес безпосереднього або опосередкованого впливу цих суб'єктів один на одного.*

Будь-яка соціальна взаємодія характеризується чотирма ознаками:

- вона предметна, тобто завжди має мету або причину, які є зовнішніми щодо взаємодіючих груп або людей;
- вона зовнішньо виражена, а тому призначена для спостереження; ця ознака обумовлена тим, що взаємодія завжди передбачає обмін символами, знаками, які розшифровуються протилежною стороною;
- вона ситуативна, тобто зазвичай прив'язана до якоїсь конкретної ситуації, до умов перебігу;

- вона виявляє суб'єктивні наміри учасників.

Взаємодія в шкільному класі – це організація спільних дій дорослих, колективу класу і школярів його мікрогруп, спрямованих на досягнення спільних цілей у процесі виконання спільної роботи.

Міжособистісна взаємодія з однокласниками та вчителями, заняття певного місця в системі відносин однолітків забезпечує практичне оволодіння школярем нормами і правилами суспільної поведінки.

4.2. Готовність до соціальної взаємодії у підлітковому віці

Входження підростаючого покоління в соціум залежить від того, наскільки людина, ще будучи школярем, навчиться успішно здійснювати взаємодію з однолітками та дорослими. Особливо актуальною ця проблема постає у підлітковому віці: прагнення підлітка посісти нове місце у стосунках з людьми, до самоствердження й дорослості не завжди набуває адекватних форм вираження.

Діти, які вступили у підлітковий вік, вимагають особливо чутливого ставлення, оскільки переживають надзвичайно складний період особистісного становлення. У цей період в них змінюються погляди, смаки, інтереси і поведінка, особливої суттєвості набуває формування характеру, розвиток самосвідомості, активності, ініціативності, оптимізму, розвиток вольових рис. Цьому сприяє зміна об'єктивного становища в сім'ї та школі.

У зв'язку з процесами акселерації розгляд особливостей підліткового віку потребує визначення його меж. Це питання має принципове значення, оскільки в літературних джерелах представлено різні вікові класифікації та різні уявлення про цей вік у різні епохи. Так, у XIX ст. у «Толковому словнику» В. Даля підліток визначається як «дитя на подорож» в 14-15 років [31]. У 20-ті роки XX ст. підлітковий вік, на думку Є. Шпрангера, характеризується прагненням до звільнення від дитячих відносин залежності і розглядається вже в межах від 13 (у дівчат), 14 (у хлопців) до 17 років [131]. Щодо сучасних уявлень про підлітковий вік, то, наприклад, Г. Грім окреслює підлітковість як 12-16 років у дівчат та 13-16 – у хлопців; Д. Бромлей цей вік подає в межах 11-15 років; Ж. Піаже розглядає підлітковий вік з 12 до 15 років. На нашу думку, найбільш адекватно

окреслені межі в періодизації онтогенезу, запропонованій Д. Ельконіним, у якій акцентовано не на фізичному розвитку організму (на відміну від усіх вище перелічених періодизацій, коли під підлітковим періодом розглядається протубертатний), а на появі психічних новоутворень, обумовлених зміною і розвитком провідних типів діяльності. Межі підліткового віку в цій періодизації встановлені між 10, 11 та 14, 15 роками [132]. Вікову групу дітей 10-12 років відносять до молодшого підліткового віку, 13-15 – до старшого підліткового віку. Саме в старшому підлітковому віці школярі у школах України навчаються в 7-8 класах.

За рівнем і характером психічного розвитку підлітковість – типовий період дитинства, який має певні стадії, що характеризуються своїми особливостями, перехідний від дитинства до юності у фізичному, психічному і соціальному аспектах.

У старшому підлітковому віці активно розвивається міжособистісне спілкування, яке є основою нових особистісних якостей. Центральне місце в житті підлітка посідає спілкування з однолітками, яке набуває такої цінності, що нерідко відсуває на другий план і навчання, і стосунки з рідними.

Основним щодо мовленнєвого розвитку підлітків є вдосконалення уміння користуватися мовою як засобом спілкування. У здатності ефективно користуватися словом, зовнішнім мовленням підлітки вбачають свою інтелектуальну силу, ознаку свого авторитету в колективі. Через це посилюється інтерес до оволодіння засобами виразного мовлення, пошуку власного стилю спілкування, орієнтованого на самоствердження у референтній групі. Особливо популярні у цьому віці молодіжний сленг, брутальні і нецензурні слова – їх вживання підлітки оманливо вважають однією з ознак дорослості. Розвивається почуття гумору. Користуючись внутрішнім мовленням, підлітки шукають адекватні способи передавання своїх думок у жестах і міміці.

Спілкування в старшому підлітковому віці має два взаємопов'язані напрями розвитку: інтимно-особистісне та соціально орієнтоване.

Інтимно-особистісне спілкування спрямовано на пошук друга. Дружба відіграє важливу роль у розвитку особистості старшого підлітка та є особливою темою його міркувань. Разом із тим, дружба у

підлітковому віці має суперечливий характер: з одного боку, існує нагальна потреба у вірному другові, а з іншого – необхідність частой зміни друзів. Взаємини з однолітками протилежної статі переростають в інтенсивні емоційні відносини та першу любов, що збагачує досвід спілкування, виконання нових соціальних ролей.

Соціально орієнтоване спілкування створює для підлітків реальні умови їх визнання як соціально значимих осіб. Це обумовлено властивим цьому віку активним потягом до прийняття нової соціальної позиції, усвідомленням свого «Я» та ствердженням себе у дорослому світі. У підлітка з'являється потреба соціальної відповідальності як можливість та необхідність відповідати за себе та за інших людей на рівні дорослої людини [95].

У цьому віці зростає значення праці в житті, розширюється участь дітей у продуктивній діяльності в школі і поза нею. Це відповідає їх фізичним можливостям і потребам. Підлітки здатні до тривалої систематичної праці, усвідомлюють її суспільне значення, прагнуть до її результативності. Їх приваблює праця, в якій можна виявляти певну ініціативу і творчість, заробляти гроші на власні потреби, часто пов'язані зі шкідливими звичками (палінням, вживанням алкоголю, раннім статевим життям тощо). Гроші для підлітків є символом незалежності. Досить часто вони витрачають їх на ігрових автоматах та у комп'ютерних клубах.

Загалом ігрова діяльність зберігає своє значення, але набуває якісно іншого характеру за змістом і способами здійснення. Виділяють такі її види: творчі ігри; спортивні; інтелектуальні; комп'ютерні; військові тощо.

Особливо захоплюють сучасних підлітків колективні та комп'ютерні ігри. Успіхи і помилки стають предметом жвавих обговорень, критичних зауважень. В іграх підлітки проявляють підвищену емоційність, збуджуваність, часто втрачають контроль над часом, над подіями реальності.

Старший підлітковий вік – період переходу від дитинства до дорослості, інтенсивного становлення почуттів і волі, визначення спрямованості, формування готовності жити і діяти так, як живуть і діють дорослі. У цьому віці виникає інтерес не лише до свого внутрішнього світу, а й до внутрішнього світу оточуючих; з'являється бажання зрозуміти інших, їхні якості, принципи побудови

взаємовідносин, ставлення до себе. Зовні це виявляється в тому, що підлітки дуже часто говорять між собою про вчинки, взаємовідносини, якості й недоліки людей – товаришів, вчителів, рідних, спільних знайомих. У своїх оцінках бувають дуже категоричними, непримиренними, готовими до конфронтації, бойкоту тощо.

У результаті оцінки підлітків дорослими, їхніх власних роздумів про себе та порівняння себе з ровесниками у них складається ставлення до себе. Але діти цього віку не завжди ще вміють вирізняти суттєві та несуттєві риси характеру, правильно їх узагальнювати. У результаті виникають помилки в оцінці не тільки чужих, а й своїх вчинків, і, як наслідок, уявлення підлітка про себе та інших може бути дуже нестійким, неадекватним [37]. Це нерідко спричиняє внутрішній конфлікт, коли виникають сумніви з приводу правильності прийняття тих чи інших ситуацій чи рішень, перепади настрою, «конфлікт бажань», а також зовнішні конфлікти у взаєминах з людьми, в яких виявляється агресія.

Конфлікт криється в тому, що старший підліток вже усвідомлює себе дорослою особою. Зростає його активність, відбувається ціннісна переорієнтація під впливом прагнення бути дорослим. Проте він поводить себе як дитина. Його психологічному розвитку властиво багато суперечностей. Підліток є ще дитиною, і вже – не дитина, має деякі риси дорослого, але – ще не дорослий, намагається обмірковувати свої прагнення, дії, як це роблять дорослі, але своєрідно, по-дитячому. Він починає почувати себе дорослим, заперечує свою належність до дітей, але в нього ще немає відчуття повноцінної дорослості, проте є величезна необхідність у визнанні його дорослості оточуючими. Саме ці суперечності психологічного розвитку потребують у спілкуванні з ним значного такту, обережності, делікатності. Переоцінка підлітком своїх якостей з точки зору дорослості, розуміння їх недосконалості часто спричиняє розвиток різних комплексів.

Головним змістом почуття дорослості є морально-етичні норми поведінки, які у підлітковому віці набувають особливої актуальності:

- повага до особистості (підлітки дуже хворобливо, болісно реагують на приниження гідності, зневагу);
- рівність у відносинах (з таких позицій вони вибудовують відносини з ровесниками і прагнуть подібного з дорослими. Їх ображає невіра в їхні можливості. Вона слугує стимулом для вдосконалення,

для демонстрації такої поведінки, яка могла б переконати в тому, що з ними, їхніми почуттями, думками, позиціями необхідно рахуватись, підлітки прагнуть до партнерських взаємин з батьками);

- допомога в усьому (виявляють готовність прийти на допомогу своїм ровесникам, наприклад у навчанні, у психологічній підтримці, у фізичному захисті. Меншою мірою орієнтовані на допомогу по домашньому господарству, хоча розуміють таку необхідність);

- довіра та вірність у дружбі (стають домінуючими пріоритетами взаємин. Зрада карається, часто з підлітковою жорстокістю).

Почуття власної дорослості у підлітків є не тільки особливою формою самопізнання, а й виявляється у прагненні до самостійності та самооцінки. Самооцінка набуває не меншого значення, ніж оцінювання його дорослими. Прагнення розібратися в собі та своїх особливостях, бажаннях порівняти себе з іншими та оцінити їх якості породжують підвищену чутливість до оцінювання особистісних якостей, поведінки, ставлення до себе загалом. Це основна причина вразливості підлітка, його невмотивованих, бурхливих реакцій на зауваження. Дорослі, підкреслюючи, що підліток вже не маленька дитина, і висуваючи до нього підвищені вимоги, продовжують часом відмовляти йому в праві на самостійність, у можливості самоствердження. В цей період навчальна діяльність для підлітка відступає на задній план. Місце, яке він посідає в колективі, стає важливішим за оцінку вчителя. Звідси і виникає більшість конфліктних ситуацій.

Але неслухняність, свавілля, впертість, негативізм, за Д. Й. Фельдштейном, не є обов'язковою особливістю підліткового віку. Ці ознаки виникають як наслідок помилкового підходу до підлітка, коли не враховуються його психологічні особливості, як результат непродуманих виховних дій [126].

Моральні почуття, які перебувають на стадії формування, засвоєні норми поведінки визначають зміст і спрямованість дій підлітків. Проте в поведінці слова, почуття та дії не завжди поєднуються – досить часто у них виявляються розбіжності. Причина – у недостатньому усвідомленні зв'язку між відомими їм загальними нормами і власною поведінкою в конкретній ситуації.

За Л. С. Виготським, виникнення самосвідомості – центральне новоутворення всього підліткового періоду, як результат довготривалого

соціального формування. На думку Л. С. Виготського те, що зазвичай називають особистістю, є не що інше як самосвідомість людини, яка виникає саме в цю пору: нова поведінка людини стає поведінкою для себе, людина сама усвідомлює себе як певну єдність, що і є кінцевим результатом і центром усього підліткового віку [23].

У динаміці емоцій підлітка виявляються його стосунки з близькими людьми, колективом, успіхи в діяльності. До раптових змін настрою можуть призвести погана оцінка, розчарування в друзях, неувважність дорослих до інтересів і почуттів, нетактовний спосіб втручання в його емоційне життя.

У цей період знижується навіюваність, зміцнюється сила волі підлітка, вміння володіти собою, зростає здатність до подолання труднощів, вияву рішучості й наполегливості. Але проблема полягає в тому, що підліток не завжди правильно розуміє, в чому саме полягає сила волі. Часто упертість, за допомогою якої він нерозумно домагається здійснення своїх недоцільних бажань, вважається ним позитивною вольовою якістю. За силу волі іноді приймається негативізм, що виявляється в небажанні підкорятися розумним вимогам дорослих і правилам поведінки. Вольовими чинниками підлітки часом вважають й безглузді витівки, які вимагають значних зусиль (наприклад, не спати дві доби). Це свідчить про їх хибне уявлення щодо справжньої сили волі.

У формуванні особистості старшого підлітка важливого значення набуває колектив та прагнення до самоствердження. Бажання зайняти своє місце в колективі, бути лідером, помітним або малопомітним виконавцем, активним або пасивним, діяти заради колективу або заради себе є виявом внутрішніх, недостатньо усвідомлених позицій дитини. Але в процесі їх прояву, оцінювання колективом підліток під впливом колективної думки починає усвідомлювати свої устремління, домагання, вчинки і місце в колективі, стає суб'єктом виховання. Цьому сприяють дружба і товаришування, які стають більш диференційованими і набувають нових форм у таких контекстах: просто товариш, близький товариш, друг.

Саме в цьому віці особливо переживається перше кохання: залицяння більше схожі на прискіпливість, межують з грубощами та образами; підлітки соромляться своїх почуттів, не вміють їх адекватно виявляти, бояться бути осміяними, відторгнутими.

Важливим фактором формування особистості є дружні взаємини з батьками. Сім'я – одне з найбільш значущих джерел психологічних переживань підлітків. У цьому віці вони протестують проти «керування» і «підкорення», категоричного наслідування авторитету. І це природно, адже підліток вже має власні оцінки, судження, вмє їх обстоювати і доводити. Дружба між батьками і дітьми – один із найважливіших каналів виховного впливу на дитину. Тільки дружні взаємини викликають підлітка на відвертість, допомагають дізнатися про переживання дитини, впливати на них, використовуючи для цього силу власного досвіду та авторитету. Більшість конфліктів між батьками й дітьми в цей період спричинені незадоволеністю підлітка ставленням до нього батьків – несприйняття його самодостатності, особистої думки, інтересів і потреб. Особливо у старшому підлітковому віці часто відбувається підміна понять: мене не розуміють – отже, не люблять; я нікому не потрібний. Конфлікти з іншими дітьми в сім'ї, вступ до вуличних компаній – це своєрідний протест проти сформованих стосунків у сім'ї, намагання самоствердитися.

Підлітковий вік називають критичним. Справді, кризи бувають, але вони є природними і неминучими, хоча в різних дітей і в різних умовах можуть бути як дуже, так і малопомітними. Цей період може стати важким у виховному плані, якщо батьки, вчителі необізнані з особливостями розвитку підлітків, не зважають на них і продовжують діяти, як і раніше, або, навпаки, висувають до них такі вимоги, як до дорослих. Підлітки потребують особливої уваги, терпимості та любові. Труднощі зникають, якщо дорослі розуміють зміни, котрі відбулися у психічному житті дітей, поважають нові тенденції розвитку, сприяють позитивній реалізації підлітків.

Труднощі спілкування та взаємодії в підлітковому віці зумовлені суперечливістю, амбівалентністю прагнень і бажань. Так, прагнення до самоствердження у референтній групі може виявлятися як у лідерських якостях, так і в демонстративно викличній поведінці. Нестійка несформованість моральних цінностей та бажання бути відповідним до прийнятого «ідеалу модного хлопця (дівчини)» викликає внутрішній конфлікт між особистісними якостями підлітка та тими якостями, що мають бути притаманні «ідеалу». Глибина конфлікту залежить від:

- рівня соціального розвитку середовища,

- наявності суперечностей між принципами родинного та шкільного виховання,
- ступеня впливу значущих ровесників та ін.

Емоційна нестабільність може провокувати несподівані зміни настрою, впливати на ступінь контактності. Характерним для підліткового віку є різкий перехід від вираженої потреби у спілкуванні до замкнутості. Поступово відбувається становлення індивідуальності, і цей процес може бути суперечливим. Дисгармонійність та незрілість особистості підлітка часто спричиняє проблеми у стосунках з однолітками, вчителями, батьками.

Багато міжособистісних проблем є наслідком недостатнього врахування соціально-культурного контексту взаємин. Іноді підліток, діючи за власною логікою, ігнорує смисли й значення, закріплені в культурі за тими або іншими аспектами взаємодії між людьми. Такою поведінкою юнак або дівчина ставить себе за межі загальноприйнятого розуміння подій. Це відбувається часом навіть не через незнання норм поведінки як таких, а через невміння вичленувати в реальній ситуації аспект стосунків, оцінити його, співвіднести з культурною нормою. На цьому віковому етапі подібні неточності й помилки у сприйнятті та інтерпретації різних аспектів міжособистісних ситуацій вказують на недостатню сформованість понятійного мислення у сфері взаємин. Також можна говорити про недолік розвитку навичок оперування значеннями різних соціальних ситуацій відповідно до культурного контексту.

Особливо ускладнені стосунки у підлітків з явно вираженим егоцентризмом, зниженою чутливістю до прохань і проблем інших, а також у тих, хто висуває партнерам по спілкуванню завищені вимоги, має нереалістичні очікування, схильний до вразливості, упертості, агресивності.

Власлива цьому віку спонтанність поведінки нерідко ускладнює міжособистісну ситуацію підлітків, виявляючи в багатьох випадках недостатню продуманість дій, а точніше – небажання й невміння думати про наслідки своїх учинків. Порушена функція прогнозу нерідко призводить до проблем, на подолання яких особистісних резервів у молодих людей не вистачає. Складності взаємин нерідко породжують у підлітків переживання, пов'язані з відчуттям відкинутості або незадоволеності реальним статусом у групі, незадоволеності собою,

непевності, підвищеної вразливості. Пережиті труднощі можуть викликати відчуття особистої неспроможності, зниження самооцінки, провокувати реакцію уникання проблемної ситуації. Подібна тенденція, у свою чергу, призводить до обмеження спілкування, перешкоджає засвоєнню досвіду й навичок взаємодії, зрештою редукуючи активність підлітка загалом. Результатом можуть стати прояви агресивності у поведінці, як захисної реакції. Агресія – поведінка чи дії, спрямовані на заподіяння психологічної чи фізичної шкоди, збитку або на знищення кого-небудь, чого-небудь [114].

На думку А. Реана, поняття агресія та агресивність не є тотожними. Він звертає увагу на те, що «агресія – навмисні дії, спрямовані на завдання шкоди іншій людині, групі людей або тварин», а агресивність – це властивість особистості, що «виявляється в готовності до агресії» [93, с. 218]. Зазвичай агресія не виникає спонтанно. Вона з'являється в результаті різних міжособистісних взаємодій або провокацій. Особливості середовища, в якому перебуває особистість, можуть підвищувати або знижувати ймовірність виникнення агресивних дій.

Можливий й інший варіант — підліток украй активний, але часто його поведінка неадекватна ситуації, що налаштовує проти нього оточення, ускладнює взаємини. Сам підліток у таких ситуаціях зазвичай переконаний у своїй правоті, здивований нездатністю інших зрозуміти необразливість його намірів або їхню справедливість. Невдоволення дорослих або однолітків подібними формами прояву сприймається й інтерпретується ним як недоброзичливість і упередженість щодо нього. Підлітки з таким сприйняттям готові активно й жорстко відстоювати себе в будь-якій проблемній ситуації, при цьому болісно переживаючи несприйняття і відторгнення.

Подібна поведінка найбільш властива тим підліткам, яких ще в дошкільному та молодшому шкільному віці відносили до категорії гіперактивних дітей. Варто відзначити, що поширена думка про те, що гіперактивність – суто поведінкова проблема або результат невдалого виховання, не є правомірною. Гіперактивність – медичний діагноз, який може поставити тільки фахівець за результатами спеціально проведеної діагностики, а не лише на підставі фіксації підвищеної рухової активності.

Дослідники, зокрема О. С. Шевченко, Н. Н. Заваденко та інші, виділяють три основних блоки виявлення гіперактивності: дефіцит

уваги, імпульсивність, підвищена рухова активність. У підлітковому віці рухова активність, як правило, зникає, а імпульсивність і дефіцит уваги залишаються. Поведінкові порушення зберігаються майже у 70% підлітків та 50% дорослих, що мали у дитинстві діагноз гіперактивність [41].

Як доводить практика, більшість проблемних ситуацій підлітків розташовуються між цими двома полюсами, утворюючи широкий діапазон явищ, що охоплюють складне переплетення індивідуальних особливостей молодих людей, соціальних обставин, у яких вони перебувають, і конкретних ситуацій.

Труднощі взаємодії підлітків з оточуючими розглядаються сучасними дослідниками як результат внутрішніх і зовнішніх суперечностей, властивих цьому віку. Зовнішніми факторами, що впливають на підлітка, є вимоги батьків, учителів, групи однолітків, моральні норми, обов'язки. Індивідуальними особливостями самого підлітка, що визначають його стосунки, можна вважати властиві йому ціннісні орієнтації, мотиви, інтереси, потреби.

Зіткнення зовнішніх і внутрішніх факторів можуть призводити до таких складностей, як суперечності між потребою в самоствердженні й можливістю її задовольнити, сприйняттям підлітком себе як дорослого й поведінкою дорослих стосовно нього як дитини, між самооцінкою й оцінкою групи, вимогою групи й індивідуальними установками. Подібні невідповідності виявляються, наприклад, у тому, що нерідко підліток прагне бути як усі і водночас шукає нагоди виявити свою унікальність та неповторність; відстоює самостійність і водночас потребує допомоги й підтримки; сподівається на розуміння з боку оточення – собі ж не завдає клопоту зрозуміти інших; дотримується строгих норм моралі в аналізі вчинків інших і може істотно знижувати ці ж норми щодо себе. Уміння психолога/соціального педагога ідентифікувати труднощі спілкування в контексті проблемної ситуації є особливо важливим, оскільки самі підлітки, через недостатньо ще розвинені навички самоаналізу й рефлексії, у багатьох випадках не можуть досить точно описати свій стан, мотиви поведінки і, тим більше, не бачать власного внеску в проблематизацію стосунків. Егоїстична етична орієнтація може виявлятися в корисливих і маніпулятивних установках і супроводжуватися слабкою рефлексією щодо власного внеску в

ускладнення взаємин. При цьому цілком можливо, що підліток добре володіє засобами соціальної взаємодії, тобто досить комунікабельний, орієнтований у рольових аспектах і т.д. У цьому випадку серйозного опрацювання потребує морально-етична сфера дитини й перцептивно-рефлексивна сторона її взаємин з іншими.

Можливий ще й такий варіант: маючи складності у співвідношенні своїх інтересів з інтересами інших людей (через підвищену вимогливість до партнера або власну поступливість), підліток може відчувати образу, відчуження і, як наслідок, труднощі в розвитку стосунків. У цьому випадку на початковому етапі роботи особливу увагу варто приділити його емоційній та потребово-мотиваційній сфері.

Можливі випадки, коли підліток добре орієнтований у стосунках щодо розуміння соціокультурних аспектів ситуації, вибору власної позиції, однак має труднощі поведінкового характеру через недостатнє оволодіння комунікативними навичками, стратегіями розв'язання проблемних ситуацій.

Сьогодні, як ніколи, виникла потреба в новому типі соціальних зв'язків і людських відносин, які характеризуються не придушенням, ворожнечею і суперництвом, а співпрацею, злагодою та довірою. Посилились суперечності між потребою членів суспільства у взаємодії на демократичних принципах, у творчій співпраці і конфронтацією, що виявляється в усіх сферах реальних відносин людей.

Взаємодія педагогів та учнів є провідною у системі зв'язків навчального закладу, виступає як інтегруючий фактор всіх внутрішньошкільних відносин. У той же час формування позитивного досвіду взаємодії педагогів і дітей не вирішує повною мірою проблему підготовки школярів до системи соціальних відносин.

Учні повинні не просто опанувати суму знань, але також засвоїти навички того, як вступати в комунікацію, аналізувати та застосовувати інформацію для вирішення проблем, плідно співпрацювати з іншими людьми, ефективно брати участь у спільній діяльності, ставити цілі, планувати й оцінювати власні дії. Однак, загальновідомо, що міжособистісна взаємодія підлітків зосереджена, насамперед, всередині референтної групи.

Соціальний ефект соціального розвитку особистості в групі полягає також і в тому, що її члени мають можливість практичного освоєння демократичних форм співжиття, взаємодії з іншими членами суспільства, набувають досвіду і здібності бути суб'єктами суспільних відносин [68].

З метою з'ясування та узагальнення сучасного стану проблем і труднощів, які мають підлітки, та рівня соціально-педагогічної підтримки, що надається соціальними педагогами, нами було розроблено діагностичну методику. Враховуючи, що експериментальна робота проводилася у загальноосвітніх навчальних закладах, головна увага зосереджувалася на визначенні рівня комфортності взаємовідносин у класних та загальношкільних колективах.

Для вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі школою, нами була використана «Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса» [68]. При обробці результатів підраховувалась загальна кількість розбіжностей по всьому тексту. Якщо їх більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо понад 75% від загального числа питань тесту – про високу тривожність.

За результатами було визначено, що підвищений рівень тривожності мають 29,5%, з них дівчат 18,2%, хлопців 11,4%. Результати за кожним окремим фактором представлені в таблиці.

Таблиця 4.1

Рівень шкільної тривожності

№	Фактор	Загалом, у %
1.	Загальна тривожність у школі	31,8
2.	Переживання соціального стресу	13,6
3.	Фрустрація потреби в досягненні успіху	11,4
4.	Страх самовираження	40,9
5.	Страх ситуації перевірки знань	50
6.	Страх не відповідати очікуванням оточуючих	50
7.	Низька фізіологічна опірність стресу	22,7
8.	Проблеми і страхи у відносинах зі вчителями	52,3

Отримані результати свідчать про те, що найбільш поширеним серед учнів є страхи, пов'язані, передусім, з навчальною діяльністю – страх перевірки знань, проблеми у відносинах з учителями.

Зважаючи на те, що емоції допомагають пізнавати навколишній світ, спілкуватися один з одним, бути успішним в різних сферах, а емоційне самопочуття – не тільки фактор розвитку особистості, оскільки виконує ряд важливих функцій у виховних відносинах і є потужним мотиватором діяльності, нами вивчався емоційний настрій в класі за методикою С. Левченко «Емоційний портрет класу». Учням був запропонований перелік 16 почуттів, з яких необхідно обрати вісім тих, які найчастіше вони відчувають у школі. Після обробки анкет ми отримали суму балів (у %), на основі якої можна говорити про те, які почуття преvalюють у класному колективі. До уваги брали вибори 45-50%.

У результаті ми отримали такі результати:

- 7-класники у школі найчастіше відчувають втому; радість та спокій; сумніви, тривогу, нудьгу, вдячність; відповідальність; незадоволеність і тривогу;
- 8-класники – радість, втому і відповідальність; спокій та сумніви; радість, впевненість, тривогу.

Виходячи з вищезазначеного, можна говорити, що у 7-х класах переважають більш напружені емоції у порівнянні з 8-ми класами.

На нашу думку, цей факт можна пояснити тим, що семикласники перебувають у більш активній фазі переходу від дитинства до підлітковості.

Визначення рівня сформованості соціальних навичок у підлітка, оцінка, які саме соціальні навички є для нього найбільш простими, а які найбільш складними, здійснювалися за опитувальником «Визначення рівня розвитку соціальних навичок». У цій методиці використовується модель соціальної поведінки, створена А. П. Гольштейном. У ній виділяється 37 основних навичок, розділених на 5 категорій – початкові навички, самовираження у розмові, реакція на думку іншої людини в розмові, навички планування майбутніх дій, альтернатива агресивній поведінці (рис. 4.1). В результаті обробки отриманих результатів вирізняють три основні типи оцінки соціальної компетенції підлітків:

- недооцінка рівня розвитку своїх соціальних навичок;
- завищена оцінка власних соціальних навичок;
- адекватна оцінка себе.

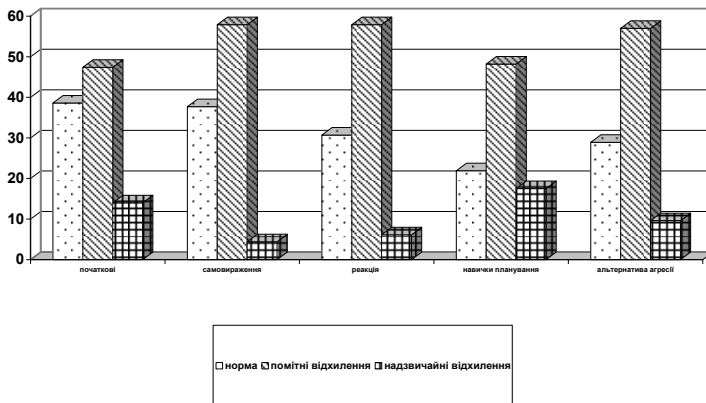


Рис. 4.1. Рівні розвитку соціальних навичок

За результатами опитування, 34,3% респондентів мають адекватну самооцінку; для 54,4% характерний недостатній рівень розвитку соціальних навичок; 11,3% учнів властива завищена оцінка власних соціальних навичок. Це засвідчує необхідність активізації виховної роботи класних керівників, соціальних педагогів та практичних психологів щодо формування соціальних навичок.

Методика «Q-Сортування», розроблена В. Стефансоном в Університеті ім. Гумбольдта (Берлін) і опублікована в 1958 р., адаптована в НДІ ім. В. М. Бехтерева, використовується для вивчення уявлень особистості про себе. Перевагою методики є те, що при роботі з нею респондент проявляє свою індивідуальність, реальне «Я», а не «відповідність – невідповідність» статистичним нормам і результатам інших людей. Методика дозволяє визначити шість основних тенденцій поведінки людини в реальній групі: залежність, незалежність, товарищівість, нетоварищівість, прийняття «боротьби» і уникнення «боротьби». Методика може бути також використана для визначення:

- соціального «Я» (яким мене бачать інші);
- ідеального «Я» (яким би я хотів бути);
- актуального «Я» (яким я є в різних ситуаціях);
- значущих інших (яким я бачу свого партнера);
- ідеального партнера (яким я хочу бачити свого партнера).

Відповіді розподіляються по 6-ти тенденціям. Підраховується частота прояву кожної з тенденцій. Причому кількість відповідей «так» за однією з тенденцій підсумовується з кількістю відповідей «ні» за полярною тенденцією, у сполученій парі. Зазвичай у окремих учнів виявляється прояв кількох тенденцій. До таких віднесено:

Залежність

Внутрішнє і зовнішнє прагнення індивіда до прийняття групових стандартів і цінностей: соціальних, морально-етичних. Для таких особистостей характерно: підпорядкованість лідерам в групі, нерішучість у спілкуванні, покірність чужій волі, покірливість при виконанні наказів. Загалом навколишні характеризують цю особу як слабохарактерну. Таких учнів під час експерименту було виявлено 66,6%.

Незалежність

Внутрішнє і зовнішнє прагнення особистості не приймати групові стандарти як соціальні, так і морально-етичні. Особистість з бійцівськими якостями, непокірна волі лідера, незалежна у своїх вчинках, впевнена у тому, що поводить правильно. У поведінці проявляється самостійність, рішучість, наполегливість у відстоюванні своїх поглядів. Такі якості властиві 17,8% опитаних.

Товариськість

Прагнення особистості утворювати емоційні зв'язки як у своїй групі, так і за її межами. Життєрадісна в спілкуванні, компанійська, не сумує в будь-яких ситуаціях. За типом темпераменту її характеризують як сангвініка (79,1%).

Нетовариськість

Прагнення особистості не утворювати емоційні зв'язки як у своїй групі, так і за її межами. Вона справляє враження понурості, байдужості до справ групи, млявості в спілкуванні, мовчазності й байдужості до проблем групи. Для неї характерні відлюдькуватість, пасивність та інертність (7,5%).

Ухвалення «боротьби»

Активне прагнення особистості брати участь у груповому житті, намагання досягти більш високого статусу в групі. Наполегливість у досягненні своєї мети, відстоюванні своїх поглядів. Вимогливість до оточуючих і непохитність волі. Принциповість в оцінках. Працездатність і цілеспрямованість (15,4%).

Уникання «боротьби»

Особистість прагне піти від взаємодії, намагається зберегти «нейтралітет» у групових суперечках і конфліктах, схильність до компромісних рішень. Проявляється залежність, нерішучість і підпорядкованість чужій волі, безініціативність (72,7%).

Внутрішній конфлікт особистості полягає в однаковому виявленні протилежних тенденцій:

Залежність – незалежність

Внутрішній конфлікт особистості між прагненням до прийняття групових стандартів та цінностей і одночасно – заперечення їх. У поведінці проявляються суперечливі риси: нерішучість у спілкуванні з проявом самостійності в деяких випадках (14,6%).

Товариськість – нетовариськість

Внутрішній конфлікт особистості між прагненням особистості утворювати емоційні зв'язки як усередині групи, так і за її межами, і часом байдужістю до справ групи, млявістю у спілкуванні та байдужістю до проблем групи (13,4%).

Ухвалення «боротьби» – уникнення «боротьби»

Внутрішній конфлікт особистості між активним прагненням брати участь у груповому житті, прагненням досягти високого соціального статусу в групі і намаганням піти від конфліктів, протидією, схильність до компромісних рішень (11,6%).

Диференційовано по класах результати представлені у таблицях 4.2 та 4.3.

Таблиця 4.2

Уявлення про себе

№ з/п	Тенденції	7 клас	8 клас	Загалом
1.	Залежність	68,2	73,7	70,95
2.	Незалежність	25,4	10,5	17,95
3.	Товариськість	82,1	68,4	75,25
4.	Нетовариськість	4,5	10,5	7,5
5.	Ухвалення «боротьби»	14,9	15,8	15,35
6.	Уникнення «боротьби»	71,6	73,7	72,65

Таблиця 4.3

Внутрішній конфлікт

№ з/п	Тенденції	7 клас	8 клас	Загалом
1.	Залежність – незалежність	13,4	15,8	14,6
2.	Товариськість – нетовариськість	8,9	21,1	15
3.	Ухвалення «боротьби» – уникнення «боротьби»	11,9	10,5	11,2

Відповідно до отриманих результатів нашого дослідження, підлітків з труднощами соціальної взаємодії було розподілено за такими рівнями:

✓ *високий* (учень має поверхневі знання про соціальну взаємодію, виявляє низьку навчальну успішність, пов'язану зі страхом не відповідати очікуванням або ускладненням у стосунках із вчителями, часто діє всупереч моральним принципам, непередбачуваний в емоційних реакціях, не переймається своїм майбутнім, схильний звинувачувати у своїх проблемах інших);

✓ *середній* (не має чіткого уявлення про правила та принципи соціальної взаємодії, нерішучий у спілкуванні, безініціативний, під впливом зовнішніх чинників може поступатися моральними принципами, при плануванні майбутніх дій покладається на сторонню допомогу);

✓ *низький* (володіє знаннями про принципи соціальної взаємодії, соціально активний, толерантний у спілкуванні з іншими, критичний до власних досягнень, достатньо об'єктивно оцінює свою поведінку та можливі її наслідки).

Проведення діагностики показало такі результати розподілу за рівнями: високий рівень мають 10% респондентів, середній – 58%, низький – 32% школярів.

Отримані дані свідчать про наявність суттєвих проблем у підлітків щодо сформованості навичок соціальної взаємодії та про недостатність уваги до цього з боку педагогів. Тому актуальним на сьогодні стає необхідність створення дієвого інструментарію для надання підліткам відповідної соціально-педагогічної підтримки.

4.3. Специфіка соціально-педагогічної підтримки підлітків з труднощами соціальної взаємодії у загальноосвітньому закладі

Аналіз наукової літератури та реальної педагогічної практики доводить, що при залученні школярів у систему соціальних відносин вчителі не повною мірою орієнтують їх на соціальну взаємодію. Учні отримують в школі значну суму знань про суспільство і суспільні відносини, але у них не розвивається здатність до гнучкого використання цих знань у взаємодії з людьми в мінливому світі. Як наслідок – не розвивається компетентність соціальної взаємодії. За таких умов перед школою ставиться завдання орієнтувати навчально-виховну діяльність не тільки на інтелектуальну підготовку школярів, але й на формування у них навичок соціальної взаємодії.

Для підлітків важливо не лише спілкуватися з однолітками в школі, а й зайняти позицію, що задовольняє їх, серед однокласників. Ця позиція здатна задовольнити прагнення підлітка до самоповаги, є різною для кожного школяра. Одні прагнуть зайняти в групі позицію лідера, інші – отримати визнання і пошану від товаришів, треті – стати незаперечним авторитетом в якій-небудь справі і тому подібне. У будь-якому разі потреба в певному статусі серед однолітків стає домінуючим мотивом у поведінці і навчанні, який позначається на результативності й ефективності процесу навчання.

Зайняти лідерську позицію в класі підліткові допомагають його психологічні особливості: висока потреба освоєння довколишньої дійсності, прагнення до розумової напруги і фізичної праці, всіляких форм діяльності.

Лідери оцінюють себе як активніших, товариських, сміливих і рішучих, високо оцінюють свої організаторські здібності й уміння ладнати з людьми, вважають себе впливовими, з високим рівнем розвитку сили волі та почуттям гумору. Самооцінка підлітків-не лідерів не настільки висока. Вони не так упевнені в своїх силах і практично не мотивовані на суперництво. Проте відсутність напористості й активності у взаєминах з однокласниками абсолютно не означає, що хтось із підлітків-не лідерів не хоче посісти вищу позицію в класі.

Невміння або неможливість підлітка досягти, в силу яких-небудь обставин, певного становища призводить до різних порушень у навчальній діяльності, зниження успішності, прояву не дисципліно-

ваності, аж до здійснення правопорушень. Вплив соціометричного статусу підлітка в класі на його шкільне життя визначається, насамперед, особливостями особистісного розвитку в цей віковий період.

Характерними ознаками соціально-педагогічної підтримки підлітків є системність, адресність, превентивність, сумісність, технологічність та фасилітаційна спрямованість. Відповідно до цих ознак в аспекті роботи соціального педагога загальноосвітньої школи, ***соціально-педагогічна підтримка підлітків з труднощами соціальної взаємодії*** являє собою систему діяльності, спрямовану на організацію конструктивної взаємодії всіх учасників педагогічного процесу і соціального середовища з метою надання підліткам адресної, превентивної та оперативної соціально-педагогічної допомоги щодо запобігання та подолання в процесі життєдіяльності різноманітних перешкод.

Процес організації соціально-педагогічної підтримки таких підлітків, на нашу думку, необхідно поділити на кілька основних етапів:

- **Діагностичний.** На цьому етапі соціальний педагог має можливість визначити наявність чи відсутність проблем емоційного та міжособистісного плану у колективі. У процесі діагностики мають бути визначені проблемні стани або комплекс станів підлітків (стосунки з однокласниками, педагогами, батьками), а також складений соціальний паспорт класу.

- **Прогностичний.** Пошук шляхів вирішення проблем має починатися з постановки, так би мовити, соціально-педагогічного діагнозу, за результатами якого розробляється план індивідуальної та колективної роботи з учнями, класом, батьками та вчителями.

- **Організаційно-комунікативний.** Організація та проведення консультацій, тренінгів, соціальних проєктів, превентивної роботи тощо з метою налагодження взаємодії з усіма учасниками процесу.

- **Оцінний.** На цьому етапі аналізується ефективність проведеної роботи.

Варто зазначити, що пропоновані етапи роботи не мають чітко визначених часових меж. Процес може бути як короткочасним (місяць-два), так і пролонгованим (від одного року до трьох). Це залежить від рівня складнощів виявлених проблем та готовності всіх учасників до конструктивної роботи.

Соціально-педагогічна підтримка щодо подолання труднощів соціальної взаємодії має здійснюватися за трьома основними

напрямами: робота з підлітками; робота з батьками; робота з педагогами. Усі вони мають реалізовуватися комплексно для того, щоб уникнути негативного впливу зовнішніх чинників на процес подолання труднощів соціальної взаємодії.

Зупинимося докладніше на кожному з них.

Робота з підлітками

Соціальна психологія поділяє взаємодію на два типи: кооперацію та конкуренцію. Кооперація передбачає об'єднання, координацію сил всіх учасників спільної діяльності, тобто має позитивний характер, а успіх залежить від ступеня залученості кожного у процес. Конкуренція ж, навпаки, викликає протиставлення учасників один одному, тобто конфлікт.

Конфлікти між підлітками в межах школи, класу найчастіше засновані на емоціях і особистій неприязні. Конфлікт загострюється і охоплює все більше школярів. Міжособові і міжгрупові конфлікти негативно позначаються на всіх процесах життєдіяльності школи. Конфлікти між учнями негативно впливають як на тих, хто конфліктує, так і на весь клас. В класі, де склався несприятливий соціально-психологічний клімат, діти погано засвоюють програмний матеріал. Звичайна образа може призвести до прояву жорстокості стосовно своїх ровесників. Знання чинників, які обумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів у підлітковому середовищі, дозволяє розробити комплекс методів, спрямованих на їх профілактику та формування навичок успішного вирішення. В той же час варто зазначити, що конфлікти не завжди мають деструктивний характер, але це буває лише тоді, коли труднощі полягають не в міжособистісних відносинах, а у визначенні шляхів розв'язання проблеми.

Практика доводить, що підлітки без спеціальної підготовки не вміють самостійно вирішувати конфлікти, що виникають, і в їхніх конфліктних стосунках переважають деструктивні тенденції. Конфлікти здійснюють помітний негативний вплив на психічний стан і настрій тих, що конфліктують. Стрес, що виникає під час конфліктів, може бути причиною серйозних захворювань. Тому своєчасні профілактичні заходи повинні позитивно впливати на психологічне і фізичне здоров'я учнів і вчителів та зменшувати кількість правопорушень, скоєних підлітками.

Саме у шкільному середовищі формуються навички вирішення суперечностей в міжособовій взаємодії, які трапляються в житті кожної людини. Тому дуже важливим є впровадження у шкільне життя процесу *медіації* – мирного способу вирішення конфліктів. Застосування таких практик досить ефективне, адже попередження конфлікту між учасниками навчально-виховного процесу, формування у школярів конструктивних взаємин, навичок самостійного вирішення конфліктів засобами колективного та індивідуального впливів, формування позитивного шкільного мікроклімату є одними із провідних завдань соціально-педагогічної підтримки у загальноосвітньому закладі.

Медіація як альтернативний підхід до вирішення конфлікту з'явилася наприкінці 70-х років у США та на початку 80-х – в Європі. Першою з європейських країн цю програму ініціювала Великобританія. На сьогодні програми примирення не лише успішно функціонують у Норвегії, Фінляндії, Австрії, Німеччині та Франції, але й закріплені на рівні національних законодавств. В інших країнах Європи було зроблено перші кроки у цьому напрямі – пілотні проекти у Данії, Швеції, Нідерландах, Ірландії, Іспанії та Італії. Протягом останніх років активізувався рух за впровадження програм примирення у Східній Європі. У Польщі та Чехії, по завершенні експериментального періоду, програми примирення (медіації) були не лише запроваджені, але й закріплені законодавчо.

Медіація (від лат. *те-олапо* – посередництво) посідає особливе місце серед засобів і технологій вирішення конфліктів; на відміну від суду та арбітражу вона дозволяє сторонам шляхом переговорів, не юридичними засобами, а лише за участі посередника-медіатора вирішувати конфліктну проблему. Отже, медіація – це проведення переговорів за участю медіатора.

Відновні практики впроваджуються через створення Шкільних служб порозуміння. Шкільна служба порозуміння (ШСП) – це команда підготовлених старшокласників-посередників (або медіаторів), які допомагають своїм ровесникам вирішувати конфлікти мирним шляхом (використовуючи у роботі відновні практики – медіацію однолітків, коло) та працюють над формуванням безпечної атмосфери у навчальному закладі [130].

Учні, залучені до роботи у програмі, виконують просвітницьку діяльність, пропонуючи ровесникам новий та дієвий підхід вирішення

складних конфліктних ситуацій, пропагуючи культуру поведінки, що базується на толерантності, взаємоповазі й відповідальності. Застосування медіації як способу врегулювання конфліктів і вирішення складних ситуацій сприяє встановленню безпечної атмосфери у школах, зниженню рівня агресивної поведінки серед підлітків.

Завдання ж соціального педагога полягає у підготовці медіаторів з числа учнів середньої та старшої школи, а також проведенні індивідуальних бесід та консультацій з найбільш «активними» учасниками конфліктних ситуацій.

Ще однією ефективною технологією соціально-педагогічної підтримки є *організація проектної діяльності школярів*.

У процесі групової взаємодії реалізується цілий комплекс педагогічних завдань, а саме соціальних, естетичних, моральних та психологічних. Функції педагога полягають у створенні умов набуття досвіду колективної взаємодії: з позиції самовизначення та самореалізації; у контексті культурних цінностей спілкування та відносин між людьми на основі довіри, поваги та захисту її унікальності й індивідуальності; відносно норм ставлення до людини щодо її самоцінності; шляхом фасилітації, реабілітації та корекції самооцінки підлітка; заохочення успішної участі у груповій взаємодії, підвищенні його особистої компетенції та усвідомлення ним індивідуальним цілей. Саме такі умови можуть бути забезпечені у процесі організації та реалізації соціальних проектів.

Ефективною формою групової роботи щодо соціально-педагогічної підтримки підлітків з труднощами соціальної взаємодії є *тренінгові заняття*.

Тренінг відповідає природному прагненню підлітків до спілкування, створює найкращі умови для набуття навичок міжособистісної комунікації, сприяє створенню позитивного образу власного «Я», гармонізує стосунки з оточуючими. Основна мета тренінгових занять полягає у розвитку соціально-комунікативного потенціалу підлітків, який складається із соціальної компетентності, адекватної самооцінки, почуття впевненості та навичок ефективної взаємодії в колективі. Надзвичайно важливим це є у роботі з підлітками групи ризику, оскільки сприяє набуттю ними позитивного досвіду міжособистісної взаємодії та формуванню альтернативних форм поведінки.

Таким чином, основними формами соціально-педагогічної підтримки у роботі з підлітками є:

- ✓ індивідуальні бесіди та консультації;
- ✓ організація та реалізація програми шкільної медіації;
- ✓ соціальні проекти;
- ✓ тренінги.

Робота з батьками

У подоланні труднощів соціальної взаємодії підлітків важливі взаємодія та спільна позиція батьків і педагогів, сім'ї та школи в питаннях виховання.

Як і стосовно підлітків, у роботі з батьками реалізуються індивідуальні та колективні форми роботи. Однак суттєва відмінність полягає в тому, що робота з батьками обмежена за часом. Основна увага зосереджується на двох напрямках – *просвітницькому* та *превентивно-корекційному*. Перший напрям передбачає проведення тематичних батьківських зборів, круглих столів, лекторіїв із залученням фахівців різних служб, індивідуальне консультування. Ефективним способом здійснення превентивно-корекційної роботи є залучення батьків до спільної діяльності з дітьми в межах реалізації соціальних проектів. Саме така соціально корисна діяльність сприяє зближенню та налагодженню конструктивної взаємодії між батьками та підлітками та розкриттю їхнього внутрішнього потенціалу.

Робота з педагогічним колективом

Діяльність соціального педагога нерозривно пов'язана з роботою педагогів школи і має системний характер. Взаємодія з педагогічним колективом здійснюється за такими напрямками: індивідуальна робота щодо проблеми учня будується з класним керівником, вчителем-предметником, вузькими спеціалістами школи.

Із класними керівниками вибудовується найбільш тісний контакт, тому що цей фахівець надає первинну допомогу дитині у вирішенні її проблем.

Вчителі-предметники безпосередньо спілкуються з підлітками під час навчально-виховного процесу. Взаємодія налагоджується на основі вирішення навчальних проблем дитини, контролю її здатності до навчання і відвідування школи.

Взаємодія з фахівцями вузької професійної спрямованості (психологи, педагоги-організатори, логопеди, фельдшер та інші)

здійснюється при необхідності надання конкретної професійної допомоги.

Доцільною та необхідною є участь соціальних педагогів у роботі методичних об'єднань класних керівників, засідання яких мають практичне спрямування і проводяться в різних формах: тренінги, дискусії, ділові ігри, педагогічні майстерні. Учителям пропонується великий практичний матеріал щодо підвищення педагогічної грамотності батьків та активні форми взаємодії сім'ї і школи. Соціально-педагогічні консультації охоплюють питання соціального і педагогічного характеру, спрямовані на вирішення конкретної проблеми.

Соціальний ефект соціально-педагогічної підтримки соціальної взаємодії школярів виявляється у налагодженні їх конструктивного спілкування, групової соціально значимої діяльності, залученні підлітків у відкритий освітній простір для вільної соціальної взаємодії в системі «школа – родина – соціум».

5.1. Особливості соціально-педагогічної підтримки дітей із сімей вимушених переселенців

Явище вимушеного переселення в сучасному світі набуває ознак масового поширення внаслідок природних і техногенних катастроф, терористичних загроз та військової агресії. В Україні початку ХХІ ст. воно спровоковано агресією Росії, зокрема анексією Криму та окупацією частини східних областей. Кількість тимчасово переміщених осіб, які покинули рідні домівки, постійно зростає, що актуалізує прийняття оптимальних рішень не тільки в галузі соціальної політики, а й соціально-педагогічної та соціальної роботи.

З'ясування особливостей соціально-педагогічної підтримки цієї категорії осіб потребує визначення та розведення понять «переселенці» і «вимушені переселенці», які тісно пов'язані з поняттям «міграція» (від лат. *migratio* – переселення). Міграція означає процес переміщення людей, які перетинають кордони тих чи інших територій зі зміною місця проживання назавжди чи на тривалий термін. За визначенням ООН, міграцією вважається переміщення осіб на термін більше ніж 6 місяців.

Стосовно переміщення розрізняють такі види міграції: внутрішню, зовнішню; добровільну, примусову і вимушену.

Внутрішня міграція – переміщення населення всередині країни.

Зовнішня міграція – переміщення населення з однієї країни до іншої зі зміною місця постійного проживання назавжди або на тривалий період [123].

Для зовнішньої міграції характерні такі процеси: *імміграція* (від лат. *immigrare* – вселяюся) – це в'їзд в країну на постійне або довготривале проживання громадян іншої країни; *еміграція* (від лат. *emigrare* – виселення) – переселення громадян в іншу країну на постійне або довготривале тимчасове проживання; *рееміграція* – це виїзд іммігрантів з країни імміграції або повернення емігрантів на Батьківщину.

Добровільна міграція здійснюється людиною з власної волі у пошуках кращого місця роботи, житла тощо.

Примусова міграція – виселення або вигнання без бажання особи, тобто ситуація, коли мігрант позбавлений права вибору, а переміщення здійснюється за наказом влади чи примусом інших осіб [109].

Вимушена міграція передбачає зміну місця проживання на певний час або назавжди усупереч бажанням людей, до якої спонукають війни, голод, переслідування, стихійні лиха (наслідки землетрусів, повеней, промислових аварій тощо). У таких випадках у мігранта все ж залишається право мінімального вибору, наприклад вибору часу чи напрямку міграції [64].

Слід зазначити, що серед вимушених мігрантів можна виділити дві категорії:

- ті, які були вимушені залишити країну походження або місце постійного мешкання, перетнули державний кордон та опинилися у становищі, подібному до становища біженців, але залишилися під захистом свого уряду;

- ті, які хоча й залишились в кордонах своїх країни, були вимушені покинути місця постійного мешкання або припинити звичайну економічну діяльність через те, що їхнє життя, безпека або свобода опинилися під загрозою внаслідок насильства, збройного конфлікту або внутрішнього безладдя.

Однією з найбільш значних у кількісній площині та однією з найскладніших у соціальному плані груп вимушених мігрантів є біженці.

Хоча за своєю етимологією терміни «мігранти» і «біженці» близькі й означають осіб, що змінили (тимчасово чи назавсім) місце свого проживання, біженці є особливою групою, яка досить суттєво відрізняється від інших груп мігрантів, має свій особливий статус та потребує особливих підходів до соціальної роботи. Тому і в міжнародному праві та юридичних системах окремих держав розуміння цих та ряду інших визначень є різним. Відповідно, зміст і основні аспекти технологій соціальної роботи з мігрантами багато в чому детермінуються їхнім соціальним і юридичним статусом.¹

¹ За визначенням Конвенції ООН «Про статус біженців» (прийнятий 28 липня 1951 р.), біженці – це особи, що були змушені залишити свою країну через обґрунтовані побоювання, що їх переслідуватимуть через расові, релігійні, національні причини, за приналежність до визначеної соціальної групи чи за політичні переконання.

Оскільки більшість переселенців із зони АТО та окупованого Криму залишається в Україні, то вони є внутрішніми вимушеними переселенцями (внутрішньо переміщеними особами).

Внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру (Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 20 жовтня 2014 року).

Соціально-педагогічна підтримка дітей із сімей вимушених переселенців – це соціально-педагогічна діяльність, спрямована на надання їм допомоги в успішній адаптації до нових умов поселення та інтеграції у приймаючу громаду, активізацію їхніх зусиль самодопомоги, розвиток гуманістичної і патріотичної свідомості, визначення інтересів та потреб, сприяння позитивній соціалізації та самореалізації.

Для цієї категорії осіб першочерговою визначається проблема соціальної адаптації. У наукових джерелах знаходимо таке визначення *соціальної адаптації*:

- один із компонентів (механізмів) соціалізації [69];
- процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища [177].

Проте, розглядаючи соціальну адаптацію як процес, спрямований на оптимізацію взаємовідносин людини і соціального середовища, необхідно враховувати, що він є двостороннім, а саме: людина корегує свою поведінку відносно вимог соціуму, тобто цей процес пов'язаний з активною її самозмінюю, корекцією соціальних установок і стереотипів поведінки; з іншого – людина впливає на соціальне середовище, внаслідок чого воно також зазнає певних змін [114].

Соціальна адаптація дітей вимушених переселенців визначається як процес їхнього активного пристосування до умов нового соціального середовища, прийняття його цінностей і норм, формування адекватної системи стосунків із приймаючою громадою, інтеграція в соціальні групи нового поселення.

На процеси адаптації дітей вимушених переселенців, як і будь-якої особистості з числа мігрантів, впливають соціальні установки, ціннісно-мотиваційні утворення, стратегії поведінки, сприйняття громади чи громадою, відповідність самооцінки і рівня домагань їхнім реальним можливостям та умовам нового соціального середовища тощо.

Однією з важливих умов адаптації є усвідомлення особистістю себе як суб'єкта такого процесу, бажання стати частиною приймаючої громади, хоча й тимчасово. Тобто, внутрішнім джерелом адаптації є міра відповідності звичної культурної діяльності дітей вимушених переселенців зміненому соціокультурному середовищу, в яке вони потрапили. Разом із тим, процеси злиття з новим соціальним середовищем, приймаючою громадою мають відбуватися без втрати власної індивідуальності, а лише як відповідність у суспільно регламентованій поведінці, інтересах і ціннісних орієнтаціях.

Варто підкреслити, що успішність входження до нової громади залежить від обраних адаптаційних стратегій, а ті, у свою чергу, призводять до різних типів адаптації і, відповідно, до різних її наслідків. Т. Стефаненко виокремлює дві сторони адаптації: внутрішню (відчуття задоволеності життям) та зовнішню (участь індивіда в соціальному та культурному житті нової групи) [119, с. 331].

Згідно досліджень А. Фернхема та С. Бочнера, адаптація осіб, яких переміщено на певний, чітко визначений період часу, дещо відрізняється від адаптації переміщених на невизначений час. Тимчасово переміщені особи не так гостро переживають через наявність відмінностей в іншому соціокультурному середовищі, а набуті у новій громаді навички поведінки є тимчасовими і можуть зникнути при поверненні у звичне для них середовище. Науковці довели, що для тимчасово переміщених осіб на початку їх входження в іншу культуру найбільш цінною може бути інформаційна підтримка, потім – інструментальна, і лише згодом – емоційна [138].

Оскільки процес соціальної адаптації є взаємозумовленим впливом особи та її соціального оточення, то його успішність і адекватність залежить як від індивідуально-психологічних особливостей особистості, так і від чинників соціального середовища, тобто від того, наскільки нове соціальне оточення має готовність прийняти таку особу [110, с. 344].

Необхідно зважати на всі чинники, які можуть як впливати на успішність процесу адаптації, так і спричиняти виникнення проблем у вимушених переселенців під час адаптації. У цьому процесі особливої уваги потребує попередній досвід та характер можливої отриманої психологічної травми.

У найбільш загальному вигляді всі чинники успішності адаптації можна класифікувати на дві великі групи: об'єктивні та суб'єктивні. Об'єктивним чинником є загальна соціально-економічна ситуація в Україні; суб'єктивним – індивідуально-психологічні особливості особистості. До індивідуально-психологічних особливостей, від яких залежить результат адаптації, належать психологічні стани особистості (страх, тривога, депресія тощо), а також поведінкові реакції на взаємодію із приймаючою громадою. Поведінкові реакції можна розділити на конструктивні та неконструктивні. До конструктивних належать реакції, які сприяють налагодженню взаємодії з приймаючою громадою, отже, забезпечують успішність соціальної адаптації. Такими реакціями є: спрямованість на вирішення певних проблем, що виникають; чітко поставлена мета у розв'язанні ситуацій; усвідомленість власної поведінки; наявність певних змін особистісного характеру та міжособистісної взаємодії тощо. До неконструктивних реакцій належать такі, що не усвідомлюються особистістю; вони не сприяють вирішенню самих проблем, а лише спрямовані на усунення неприємних переживань зі свідомості переселенця. Це такі реакції, як агресія, регресія, фрустрація, фіксація станів тощо.

Прикладом реакції може також бути стан «культурного шоку». Це поняття ввів у наукову термінологію американський антрополог К. Оберг, який досліджував проблеми мігрантів. Як зазначає вчений, потрапляючи в нові культурні умови, людина відчуває заплутані, невизначені, дезорганізуючі переживання, що викликають сильне нервово потрясіння. Це пов'язано з тим, що сенсорні, символічні,

вербальні та невербальні системи, які забезпечували нормальне життя на батьківщині, раптом відмовляються адекватно працювати, зумовлюючи культурний шок.

К. Оберг виділяє шість основних психологічних ознак культурного шоку:

1) напруга, що супроводжує зусилля, необхідні для психологічної адаптації;

2) почуття втрати або позбавлення (друзів, Батьківщини, майна, професії, статусу);

3) відчуття знехтуваності (неприйняття нової культури) і почуття відкидання (неприйняття нової культури);

4) збій у рольовій структурі (ролях, очікуваннях), цінностях, почуттях, плутанина із самоідентифікацією;

5) відчуття тривоги, засноване на різних емоціях (подив, відроза, обурення), що виникають у результаті усвідомлення культурних відмінностей;

6) почуття неповноцінності внаслідок нездатності впоратися з новою ситуацією [52, с. 32].

У внутрішньо переміщених осіб в Україні внаслідок військової агресії Росії спостерігається неоднозначне переживання культурного шоку (або ж його відсутність). Оскільки вони переміщені всередині тієї ж країни, то їм більшою мірою знайомі культура і мова приймаючих громад, проте значно змінені є соціокультурне середовище, що вимагає налагодження нових соціальних зв'язків. У них не спостерігається повної культурно-психологічної спорідненості із приймаючими громадами, адже значна частина вимушених переселенців з Донбасу і Криму не знають української мови і не знайомі з багатьма українськими народними традиціями. Також дослідження показують, що деякі переселенці взагалі не зазнають культурного шоку, не відчувають депресії і тривоги, успішно адаптуються до умов іншої культури з перших днів переселення. Це обумовлюється як їхньою соціальною активністю, так і їхніми психологічними особливостями, зокрема стресостійкістю, здатністю до реалізації оптимальних стратегій виходу із кризових ситуацій та можливими наслідками психологічної травми внаслідок пережитого і переміщення, яка може розглядатися як кризова ситуація, що несе загрозу здоров'ю та життю, якої вони уникли внаслідок переселення.

Як зазначає А. Налчаджян, екстремальні ситуації призводять до значних об'єктивних і психологічних труднощів, вимагають повного напруження сил та оптимальної реалізації особистісних можливостей з метою досягнення успіху й забезпечення безпеки, а також активізують комплекс адаптивної поведінки [72]. П. Адлер і К. Девід встановили, що культурний шок може позитивно впливати на особистісне зростання, сприяючи надбанню нових цінностей, установок і патернів поведінки. У зіткненні з іншою культурою індивід отримує знання дослідним шляхом, починаючи розуміти джерела свого власного етноцентризму і набуваючи нових поглядів на природу людського різноманіття [58, с. 36].

З огляду на вищезазначене та основні завдання соціально-педагогічної підтримки дітей-вимушених переселенців у загальноосвітньому закладі, які передбачають успішну адаптацію до нових умов поселення і навчання та інтеграцію у приймаючу громаду, подолання стресу, поліпшення соціально-психологічного стану, можемо визначити структуру їх соціально-педагогічної підтримки. Схематично її зображено на рис. 5.1.

Основними компонентами соціально-педагогічної підтримки визначаються: когнітивний, емоційний, поведінковий.

Когнітивний компонент передбачає поінформованість дітей вимушених переселенців про інфраструктуру нового поселення, можливості проведення змістовного дозвілля; знання прав і обов'язків, норм і правил поведінки у новій громаді; обізнаність з питань власного правового статусу; спрямованість на ціннісні установки.

Емоційний компонент: емоції, потреби, психоемоційні стани особистості (агресивність, тривожність, фрустрація, страх, депресія); бажання комунікацій, спілкування, розширення кола контактів та можливих сфер діяльності у новій громаді; розвиток соціально цінних та особистісно значущих мотивів, що опосередковують орієнтацію соціальної поведінки.

Поведінковий компонент характеризується мірою залучення дітей вимушених переселенців у соціально-культурне життя громади, культурно-дозвілєву діяльність; здатністю регулювати свою поведінку в залежності від засвоєних знань, умінь та навичок, ціннісно-цілевих орієнтирів.

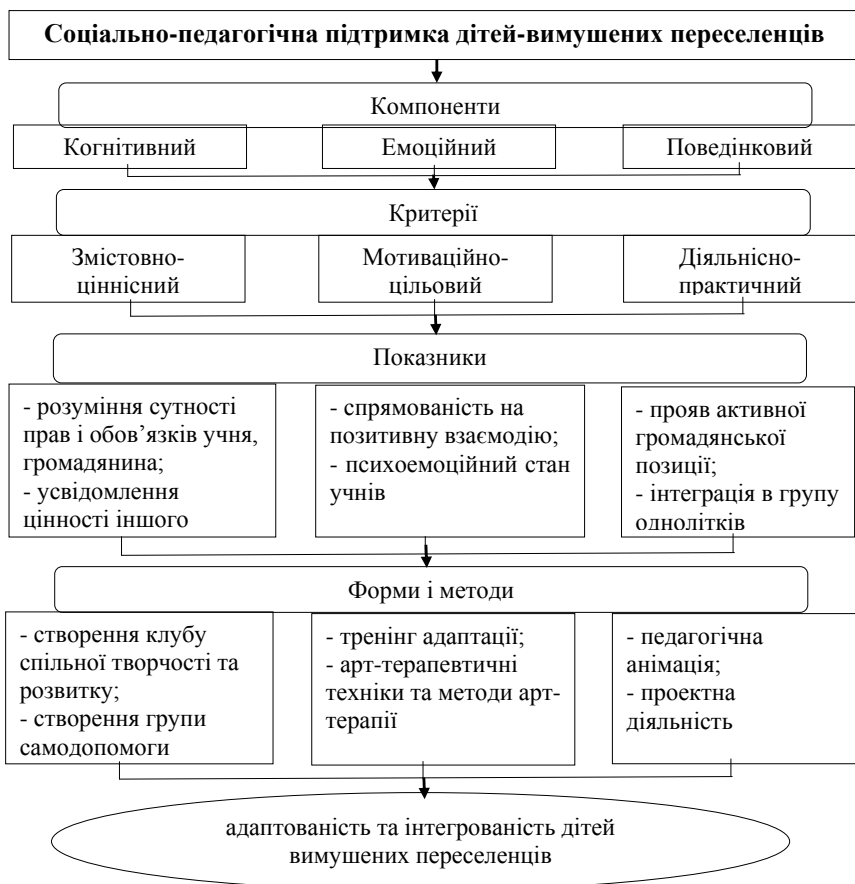


Рис. 5.1. Схема соціально-педагогічної підтримки адаптації дітей вимушених переселенців до нових умов проживання

Відповідно до компонентів соціально-педагогічної підтримки пропонуємо такі *критерії та показники* адаптованості та інтегрованості дітей вимушених переселенців в нових умовах проживання:

- змістовно-ціннісний (розуміння сутності прав і обов'язків учня, громадянина; усвідомлення цінності іншого);
- мотиваційно-цільовий (спрямованість на позитивну взаємодію; психоемоційний стан учнів);
- діяльнісно-практичний (прояв активної громадянської позиції; інтеграція в групу однолітків).

5.2. Соціально-педагогічні проблеми дітей вимушених переселенців

Мета експерименту полягала в тому, щоб з'ясувати наявні проблеми, які притаманні дітям вимушених переселенців, а також визначити рівень їх адаптованості до нових умов поселення.

Для цього було використано діагностичний інструментарій, який відповідав визначеним компонентам і критеріям дослідження. Оскільки експериментом було охоплено школярів різного віку, то методи дослідження визначалися відповідно до вікових особливостей дітей: для молодших школярів було використано анкетування, спостереження, малюнки на тему «Я і моє місто», проєктивну методику «Школа звірів», тест шкільної тривожності Філліпса, соціометрію; для підлітків та старшокласників – анкетування, спостереження, методику незакінчених речень, шкалу самооцінки рівня тривожності Спілбергера-Ханіна, соціометрію.

Малюнки дітей на тему «Я і моє місто», а також методика незакінчених речень дозволили виявити актуальні процеси емоційно-вольової сфери, визначити основні страхи, пережиті ситуації стресу, основні реакції на подію; зрозуміти вплив отриманої психотравми на самосприйняття себе і сприйняття довкілля.

Проективна методика «Школа звірів» дозволила виявити певні проблеми в адаптації дітей-переселенців до нового класного колективу; з'ясувати ставлення дитини до однокласників та вчителя, рівень самооцінки; виявити наявні психоемоційні стани агресії, тривожності, страху, наявність контактів та взаємодії з однокласниками, а також ставлення до навчальної діяльності.

Тест шкільної тривожності Філліпса та шкала самооцінки рівня тривожності Спілбергера-Ханіна були спрямовані на виявлення загальної тривожності учня у школі, можливого переживання соціального стресу, фрустрації потреби досягнення успіху, наявності страху самовираження в ситуаціях перевірки знань і невідповідності очікуванням від оточення, фізіологічної здатності протистояння стресу.

Важливе значення для розуміння стану дітей переселенців мало спостереження за ними вчителів та класних керівників, оскільки опора на досвід людей, які протягом тривалого часу постійно спілкуються з дітьми, спостерігають їх у різноманітних ситуаціях, є істотною.

У результаті дослідження було з'ясовано: 34,5% дітей стали безпосередніми свідками подій, що пов'язані з війною; 17,8% спостерігали бої та сутички; 9,6% бачили побиття знайомих людей; 6,2% пережили втрату родичів чи знайомих. Це дуже вплинуло на їхній психологічний стан, підвищило рівень тривожності, стресу, агресивності, ворожості до інших, замкнутості.

Показовими є результати методики незакінчених речень, де фразу «Найбільше я боюся...» діти продовжували так: «втратити сім'ю», «втратити близьких», «що знову втрачу друзів», «смерті рідних та що моє життя закінчиться зараз», «чиєсь загибелі», «бути покинутою. Іноді здається, що це сталося».

Серед дітей, які переїхали зі Сходу, більшість проживає разом з батьками (одним із батьків) та іншими членами сім'ї (85,3%) у родичів (27,7%), в орендованій квартирі (24,3%), у спеціально виділеному державою чи громадськими організаціями помешканні для переселенців (12,1%), у власній купленій квартирі (11,2%). Але частина дітей (14,7%) проживає без батьків (лише з кимось із родичів) у місцях поселення переселенців.

Частина дітей (37,8%) уже знайшли собі друзів у місці нового поселення (серед однокласників – 35,3%, серед однолітків, з якими навчаються в одній школі, – 33,4%, серед дітей чи молоді, з якими проводять дозвілля в громаді, – 18,6%, серед сусідів – 12,7%); частина має товаришів, з якими можуть поспілкуватися (28,7%), але 33,5% почуються самотніми і відчуженими.

За час проживання у місці нового поселення більшість дітей ознайомлені з найближчою інфраструктурою, але при цьому не всі знають, де вони можуть змістовно проводити дозвілля, відвідувати гуртки за інтересами (не знають і не відвідують ніяких гуртків 29,1%).

Більшість із числа опитаних дітей-вимушених переселенців (64,7%) не знають своїх прав та не дуже добре усвідомлюють свої обов'язки. При цьому всі вони обізнані щодо питань власного правового статусу. Так, на запитання про те, які права вони мають і чи порушуються їхні права, діти зазначили, що не знають або не пам'ятають, 25,6% називали основні права, визначені Конвенцією ООН, але частина підлітків та старшокласників (9,7%) вказували серед прав лише право на отримання грошової допомоги переселенцям. Щодо

обов'язків, більшість з опитаних не розуміють і не усвідомлюють своїх обов'язків як громадянина (57,3%), небажання виконувати їх або нерозуміння притаманні лише 11,6% учнів середньої та старшої школи. Проте стосовно обов'язків сім'янина майже всі учні, включаючи початкову школу, усвідомлюють необхідність допомагати батькам, мають певні обов'язки по дому.

Під час дослідження встановлено, що основними проблемами дітей із сімей переселенців є: проблеми адаптації (34,2%); високий рівень тривожності (46,4%); відчуття страху (42,7%); матеріальні проблеми (16,3%).

Навчання в іншій школі, новому шкільному колективі супроводжується достатньо різкими змінами організації навчально-виховного процесу, що вже провокує появу труднощів з успішністю у навчанні і соціально-психологічною адаптацією.

Додатковими причинами, які заважають адаптації дітей-переселенців до нових умов поселення та інтеграції їх у шкільний колектив є: *з боку переселенців*:

- відсутність потреби в самоактуалізації;
- несформованість національної самоідентичності;
- низька самооцінка;
- споживацьке ставлення до всіх оточуючих, позиція жертви, якій всі мають допомагати і платити;

з боку приймаючої громади школярів (чи окремих їх представників):

- упереджене ставлення до переселенців зі Сходу як до таких, що дотично є причиною війни.

Загалом на момент проведення дослідження серед дітей вимушених переселенців було виявлено такі рівні адаптованості до нових умов проживання: високий – 12,4%, середній – 25,7%, низький – 61,9%.

Виявлено той факт, що значно краще адаптуються до нових умов поселення ті діти, які живуть в оточенні приймаючої громади. У той час переселенці, які проживають компактно у центрах тимчасового поселення, мають додаткові, специфічні проблеми.

Також було з'ясовано, що однією з проблем успішної адаптації частини дітей вимушених переселенців до нового соціального середовища є вплив їхніх батьків, які обрали позицію сепарації і

стримують дітей у зближенні з ровесниками приймаючої територіальної громади. Більшість дітей розділяють позицію і погляди батьків щодо подій, які відбуваються, середовища і людей, які їх приймають та перебувають поруч. Зважаючи на вищезазначене, ми умовно розподілили дітей із сімей вимушених переселенців на три типи:

1 тип (борці, патріоти): розуміють, що Україна в небезпеці, їхня мала батьківщина захоплена ворогом або проживати там небезпечно і через це вони приїхали сюди. Їм тяжко, вони пережили великий стрес, але розуміють, що тут їм хочуть допомогти, за них вболівають, тому вони щиро намагаються пристосуватися до нових умов, знайти друзів;

2 тип (конформісти): опинившись в умовах поселення, намагаються вижити, їх мало цікавить політика і причини того, що відбувається. Переживши стрес, намагаються не думати ні про минуле, ні про майбутнє країни, малої батьківщини, думають лише про своє благо, власний комфорт, часто є споживачами, до подій та оточуючих ставляться індиферентно.

3 тип (агресивні): вважають, що причиною війни є українська влада і українська армія і засуджують їх; очікують, щоб їм за все заплатили «у стократ», поведатся так, ніби перед ними «увесь світ в боргу», агресивно налаштовані до всіх оточуючих, вважаючи всіх довкола «ворогами».

Основна ідея запропонованої соціально-педагогічної підтримки дітей вимушених переселенців полягає в тому, щоб допомогти їм «усвідомити авторство власного життя, можливості змінити його та взяти повну відповідальність за своє життя» [90, с. 147], допомогти приймаючій громаді створити умови для позитивної взаємодії з переселенцями, розкриття їх внутрішнього потенціалу, залучення до активного соціального та культурного життя у новій соціальній групі. Отже, визначаємо такі напрями діяльності приймаючої громади та її ролі у процесі адаптації дітей із сімей вимушених переселенців:

- подолання байдужості, розвиток емпатії;
- залучення дітей вимушених переселенців до повноцінного життя нового соціального оточення;
- допомога у подоланні проблем і труднощів, які можуть виникнути під час їх адаптації.

5.3. Форми та методи соціально-педагогічної підтримки дітей із сімей вимушених переселенців в адаптації до нових умов поселення

Для соціально-педагогічної підтримки дітей вимушених переселенців необхідно добирати такі форми і методи соціально-педагогічної роботи, які б дозволяли їм:

- ✓ налагодити процес спілкування та взаємодії з однолітками у приймаючій громаді;
- ✓ покращити свій психологічний стан;
- ✓ знайти шлях до вирішення своїх проблем шляхом більш тісного спілкування та врахування досвіду ровесників й інших осіб, що пережили схожі труднощі і проблеми ;
- ✓ підвищити самооцінку;
- ✓ відшукати в собі сили до подолання всіх труднощів і віру у краще майбутнє;
- ✓ самореалізуватися і самовиражатися у новій громаді;
- ✓ брати активну участь у житті нової громади;
- ✓ краще ознайомитися з можливостями нового поселення.

Основними формами і методами було визначено: педагогічну анімацію; створення клубу спільної творчості та розвитку; створення групи самодопомоги; тренінг адаптації; арт-терапевтичні техніки і методи арт-терапії; проектну діяльність. Коротко зупинимося на деяких з них.

Педагогічна анімація. Визначаючи важливість педагогічної анімації як засобу соціально-педагогічної підтримки дітей вимушених переселенців, звернемося до розгляду цього поняття науковцями. Так, М. Петрова визначає анімацію як засіб соціального виховання, як сукупність соціально значущих дій, спрямованих на інтенсивну усвідомлену взаємодію особистості з навколишнім середовищем і засвоєння нею соціокультурних цінностей у процесі задоволення релаксаційно-відновлюваних, культурно-освітніх і культурно-творчих потреб та інтересів [81, с. 45, 47]. Французькі дослідники А.-М. Гурдон та М. Симоне підкреслюють важливість анімації саме в поживленні відносин між індивідами і соціальними групами, зазначаючи, що метою анімації є певна зміна поведінки, міжособистісних і колективних стосунків шляхом прямих впливів на індивідів. Такі впливи здійснюються через різноманітні види діяльності за допомогою активних

методів [145, с. 24]. У визначенні анімаційної діяльності Т. Лесіна підкреслює, що це напрям інтегральної за характером соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на оздоровлення соціального клімату певного середовища, сприяння інтеграції особистості у соціокультурний простір через залучення її до просоціальної діяльності [61, с. 9]. Як зазначає Л. Волик, анімація стимулює в індивіда віру у свої сили та можливості, активізує процес спілкування, самопізнання, встановлює новий стиль людських відносин [21, с. 26].

Ми розуміємо *педагогічну анімацію* як особливий вид соціально-педагогічної діяльності, що охоплює сукупність різних видів і форм педагогічної взаємодії у сфері дозвілля і спрямована на активізацію процесу соціальної взаємодії, спілкування та сприяє розвитку творчих здібностей, регулюванню психічних станів особистості, саморозвитку та самореалізації.

Згідно з нашим розумінням педагогічної анімації, визначаємо виконувані нею функції у соціально-педагогічній підтримці дітей вимушених переселенців таким чином: соціальну, корекційну, культурну, виховну, рекреаційну.

Соціальна функція забезпечує соціалізацію особистості, інтеграцію її в соціум, активізацію соціальної взаємодії, спілкування.

Корекційна функція регулює психічні стани, знижує стрес, зменшує агресивність, тривожність особистості.

Культурна функція спрямована на формування загальної культури особистості внаслідок культурної творчості, допомагає ознайомитися та сприйняти культуру, притаманну новому поселенню.

Виховна функція забезпечує створення умов для розвитку творчих здібностей, культурних і духовних потреб та інтересів особистості, самопізнання та саморозвитку.

Рекреаційна функція пов'язана з відпочинком, відновленням сил через змістовну діяльність, що відповідає культурним інтересам і нахилам.

Методи анімації, як зазначає М. Ярошенко, це особливі способи реалізації адекватної, доцільної, ненав'язливої соціально-психологічної допомоги особистості у процесі соціалізації та життєдіяльності. Учений виділяє такі групи методів: соціальний захист; соціально-психологічна корекція; творча реабілітація; виявлення та підтримка динамічних тенденцій творчого самовизначення тощо [133, с. 41].

Педагогічна анімація передбачає обов'язкову участь педагога-аніматора. З цих міркувань розкриємо функції педагога-аніматора та його внесок у надання соціально-педагогічної підтримки дітям вимушених переселенців.

За визначенням Т.Лесіної, педагог-аніматор – це соціальний педагог, особистість і діяльність якого спрямовані на розробку та реалізацію анімаційних проєктів з метою активізації виховної, культурної та соціальної діяльності в групі задля поліпшення взаєморозуміння, створення атмосфери толерантності, креативності в цій групі, ініціювання до просоціальних дій, поліпшення умов і процесу соціалізації особистості в певному середовищі та в суспільстві загалом [113, с. 15] через стимулювання соціальної ініціативності й творчої активності засобами просоціальної діяльності. Визначаючи завдання педагога-аніматора, Л.Волик підкреслює, що, насамперед, це встановлення між членами групи атмосфери співпраці, взаємної поваги, творчого пошуку, залучення особистості до нових культурних цінностей, соціальних та культурних норм тощо, які не входять у шкільну програму [21, с. 26].

Тобто, соціальний педагог як педагог-аніматор, залучаючи дітей вимушених переселенців до анімаційних проєктів, просоціальної діяльності, творчості, допомагає їм налагодити соціальну взаємодію у групі ровесників, регулювати психічні стани (знизити тривожність, агресію, подолати страхи), реалізувати себе через творчість. Все це сприяє успішній адаптації та інтеграції дітей вимушених переселенців у нове соціальне середовище.

Анімаційна діяльність реалізується на основі певних *принципів*. Серед принципів, які забезпечують ефективність анімаційної діяльності з дітьми вимушених переселенців, виділимо такі: доступності, природовідповідності, культуровідповідності, персоналізації, синергізму, зацікавленості.

Принцип доступності передбачає можливість залучення до анімаційної діяльності всіх дітей вимушених переселенців без винятку, їхню участь в анімаційних заходах. Разом із тим передбачається добровільність участі та створення невимушеної обстановки, відсутність будь-якого тиску щодо результативності, уникнення конкуренції.

Принцип природовідповідності визначає необхідність відповідності соціально-педагогічної підтримки дітей вимушених переселенців їх

природному розвитку, врахування їхніх індивідуальних і особистісних якостей, психологічних особливостей віку.

Принцип культуровідповідності враховує регіональні та соціокультурні особливості, виявляє співвідношення між культурою Східного регіону України і культурою регіону нового місця поселення, а також міру вихованості і розвитку дітей вимушених переселенців. При цьому діти вимушених переселенців вчать приймати загальнокультурні норми поведінки, культури самовираження, спілкування, діяльності, культурної організації процесу дозвілля.

Принцип персоналізації характеризується спрямованістю на конкретну особистість дитини, врахування її особистісних особливостей, інтересів, здібностей, можливостей, ідеальних уявлень, ціннісних орієнтацій. Передбачає соціально-педагогічну підтримку дітей вимушених переселенців з урахуванням конкретних проблем кожної дитини.

Принцип синергізму передбачає використання комплексу різноманітних заходів реалізації анімаційних заходів та програм, у яких взаємодіють педагоги-аніматори та партнери, у тому числі психологи, спеціальні педагоги, працівники соціальних служб та ін.

Принцип зацікавленості полягає у створенні доброзичливого мікроклімату, безпосереднього невимушеного спілкування, використання методів та форм, які спонукатимуть дітей вимушених переселенців до активної участі в анімаційній діяльності.

Основною метою педагогічної анімації з дітьми вимушених переселенців є створення умов, за яких дитина успішно адаптується до нових обставин, інтегрується у групу ровесників, розвивається у сфері вільного часу, просуваючись від відпочинку і розваг, які передбачають фізичне та психоемоційне відновлення, до творчості та соціальної активності, отримуючи від цього задоволення.

У змісті педагогічної анімації виділяємо пізнавальну, ціннісно орієнтовану, практично-перетворювальну та творчу діяльність, яка реалізується через різні форми анімаційних заходів та програм.

Форми організації анімаційної роботи зі школярами, у тому числі дітьми вимушених переселенців, можна класифікувати:

1) за кількісним складом учасників:

- індивідуальні (бесіда, гра, самостійна творча діяльність, підготовка до масових заходів),

- групові (театралізація, конкурс, психодрама, різні види арт-терапії, зокрема ігротерапія, ізотерапія, казкотерапія, лялькотерапія, музикотерапія),

- масові (свято, концерт, вулична ігротека, ігрова програма);

2) за складністю побудови:

- прості (бесіда, музикотерапія),

- складні (конкурс, творча майстерня, театралізація, ігрова програма, ізотерапія, психодрама),

- комплексні (тематичний день, вулична ігротека).

Оскільки педагогічна анімація у роботі з дітьми вимушених переселенців спрямована на активізацію процесу соціальної взаємодії, спілкування, корекцію психічних станів, то розглянемо лише деякі види змістовного дозвілля, коли школярі мають змогу взаємодіяти у групі і при цьому розвиваються їхні творчі здібності та здійснюється саморозвиток. Наприклад, свято, творча майстерня, квест-гра, казкотерапія, за яких забезпечується самореалізація кожної окремої особистості, а також існує можливість знизити стрес, агресію, тривожність страх.

Роль свята в анімаційній діяльності з дітьми вимушених переселенців полягає в тому, щоб дати їм можливість: ознайомитися з обрядом святкування, властивому території їх нового поселення; відтворити цей обряд, взявши активну участь у його підготовці та проведенні. При цьому діти під керівництвом педагога-аніматора мають вивчити обрядові пісні, танці, ігри чи ігрові елементи, за потреби підготувати відповідний костюм (у тому числі креативний), обрядові атрибути (віночки, предмети власної творчості у техніках плетіння, ліплення, малювання, аплікації тощо). Це розвиває не лише їхню творчість, але й комунікативні навички, особистісні якості, сприяє налагодженню соціальної взаємодії, підвищує загальний рівень культури.

Творча майстерня – це вид групової творчої діяльності, яка відбувається у вигляді станційних занять (на кожній станції проводиться окремий майстер-клас). Творча майстерня передбачає наявність кількох (бажано 5–8 педагогів-аніматорів або їхніх помічників), кожен з яких пропонує майстер-клас з одного виду творчості (робота з різними видами матеріалів: природними матеріалами, глиною, папером, тканиною, нитками тощо). Діти можуть вибирати, який майстер-клас вони проходитимуть, тобто обирати станцію за бажанням. Під час роботи

творчої майстерні кожен з учасників може пройти одну чи кілька станцій за бажанням. Така творча робота сприяє не лише розвитку творчих здібностей, самовираженню, але й допомагає знизити рівень агресії, тривожності.

Квест-гра – це динамічне інтелектуальне змагання, основою якого є послідовне виконання заздалегідь підготовлених завдань командами. Під час гри команди вирішують логічні завдання, здійснюють пошук на місцевості, будують оптимальні маршрути переміщення, шукають оригінальних рішень та підказок. Після завершення чергового завдання команди переходять до виконання наступного. Перемагає команда, яка виконала всі завдання швидше, ніж інші. Проходження квесту дає можливість дітям вимушених переселенців налагодити стосунки, дізнатися більше один про одного, згуртуватися як команда, тобто допомагає не лише адаптації, але й інтеграції. Відповідно, якщо завдання квесту передбачають пізнання історії чи традицій регіону, то це також допоможе краще пізнати культурні умови нового поселення.

Казкотерапія – це терапія особливою казковою атмосферою, у якій можуть проявлятися потенційні можливості особистості, матеріалізуватися мрії, а головне – у ній з'являється відчуття захищеності, долаються страхи. Метою казкотерапії є підведення дітей вимушених переселенців до усвідомлення своєї внутрішньої сутності, унікальності й неповторності, до відчуття гармонії із собою та світом, прагнення до пошуків у собі сили боротьби зі страхами і тривогою. У процесі казкотерапії діти навчаються сприймати себе такими, якими вони є, усвідомлювати себе й інших людей як неповторних особистостей. Під час казкотерапії діти замислюються над утворенням зв'язків між казковими подіями і поведінкою у реальному житті, переносять казковий сенс до реальності; намагаються розшифрувати знання про світ та систему взаємовідносин у ньому; розкривають свій внутрішній і зовнішній світ, осмислюють пережите, моделюють майбутнє; вчаться будувати взаємостосунки з батьками та однолітками, цінувати дружбу і любов, боротися і прощати; визначають, якими цінностями потрібно керуватися в житті.

Таким чином, педагогічна анімація дає можливість залучити дітей вимушених переселенців до різнобічної діяльності, в якій вони можуть спробувати свої сили й можливості у різних видах творчості, розкрити свої здібності, працювати в команді, спілкуватися, краще пізнавати

один одного, покращувати психоемоційний стан. Така анімаційна діяльність слугує ефективним засобом соціально-педагогічної підтримки дітей вимушених переселенців для забезпечення їх позитивної соціалізації та інтеграції у нове соціальне середовище, у тому числі нове коло ровесників.

Організація і діяльність дитячого клубу. Незважаючи на те, що успішність адаптації та інтеграції залежить від ефективності здійснюваної соціально-педагогічної роботи з групами дітей, все ж діти вимушених переселенців потребують більше уваги і дещо інших форм підтримки для вирішення своїх проблем. Тому з метою об'єднання дітей вимушених переселенців у групу, яка має певну локацію в територіальній громаді, можливістю налагодження спілкування не лише з дітьми, але і їхніми батьками, є створення клубу.

Для дітей вимушених переселенців пропонується створення двох видів клубів:

- 1) лише з числа переселенців (група самодопомоги);
- 2) з числа дітей як переселенців, так і членів приймаючої громади, де вони займатимуться спільно творчістю, налагоджуватимуть взаємодію і спілкування (клуб спільної творчості та розвитку).

Група самодопомоги. Група самодопомоги – це об'єднання певної кількості осіб (6-20 учасників) зі спільною проблемою для обміну досвідом, інформацією, емоційною підтримкою і ресурсами та бажанням подолати власну проблему. Така група є динамічним середовищем для виховання високої самооцінки, почуття самодостатності й уміння досягати своїх цілей.

Робота групи самодопомоги ґрунтується на таких основних принципах:

✓ *Добровільності* (усі учасники добровільно беруть участь у групі самодопомоги й мають однакові права).

✓ *Самоврядування* (напрямок діяльності, тематика зустрічей і занять розробляються самими учасниками).

✓ *Тривалості* (активна співпраця учасників групи триває певний період).

✓ *Регулярності* (зустрічі групи є регулярними і відбуваються у визначений час (наприклад, раз на тиждень, на два тижні або раз на місяць).

✓ *Взаємоповаги* (в учасників групи можуть бути різні думки, але обговорення їх має відбуватися шанобливо та у дружній атмосфері).

✓ Відповідальності (ініціативність та відповідальність кожного учасника за самого себе і за те, що відбувається в групі).

Говорячи про групи самодопомоги дітей із сімей вимушених переселенців, слід зазначити, що, враховуючи принципи роботи групи, її учасниками можуть бути лише підлітки та старшокласники. Роль соціального педагога полягає у сприянні організації та налагодженню роботи групи при школі, залишаючись у ній в ролі експерта чи консультанта.

Переваги групи самодопомоги:

- У групі працює принцип «рівний – рівному», оскільки група складається з осіб, які мають схожі життєві проблеми, тому учасникам набагато легше змінювати свою поведінку.

- Група дає відчуття єдності, впевненості, що ти не один і що твоя проблема цікавить інших.

- Вузьке коло спілкування (невелика кількість учасників групи) зі схожими проблемами є реальною можливістю перестати боятися говорити про наболіле.

Основним завданням групи самодопомоги є підвищення самосвідомості учасників, їхньої самооцінки, впевненості у собі.

Разом із тим слід пам'ятати, що група самодопомоги не може:

- допомогти людині, яка перебуває в кризовій ситуації,
- замінити допомогу вузькоспеціалізованого фахівця, якщо у тому є необхідність,
- допомогти тому, хто сам не хоче вирішувати свої проблеми або не визнає їх.

Клуб спільної творчості та розвитку. Клуб, учасниками якого є як діти із сімей вимушених переселенців, так і діти з приймаючої громади, дозволяє краще пізнати один одного, налагодити спілкування та взаємодію на основі спільних інтересів, зацікавлень.

Для ефективної діяльності такого клубу необхідно:

- врахувати вікові особливості та потреби учасників,
- залучати їх до планування, організації та проведення роботи клубу,
- створити з числа учасників ініціативну групу, яка допомагатиме соціальному педагогу/працівнику та психологу у веденні роботи клубу.

Спільно з ініціативною групою необхідно визначити напрями роботи клубу, наприклад:

- участь у арт-терапевтичній програмі;
- проведення просвітницьких та соціально-психологічних тренінгів з проблем: адаптації, лідерських якостей, ефективної комунікації;
- участь у просвітницьких та екологічних акціях, вечорах відпочинку, конкурсах, культурно-розважальних програмах, вуличних ігротеках, святах, екскурсіях; мандрівках;
- святкування «Днів іменинників» учасниками клубу зі своїми друзями;
- проведення години «відкритих думок» для дітей та їхніх батьків.

Графік роботи клубу визначається його учасниками, але заняття мають бути регулярними, наприклад щотижня чи кожні два тижні.

Тренінг адаптації. З метою формування навичок ведення позитивного діалогу, підвищення самооцінки, формування потреби в самоактуалізації ефективним є тренінг адаптації. Такі тренінги необхідно проводити з урахуванням вікових особливостей дітей, тому зміст тренінгу буде відрізнятися для підлітків та старшокласників.

Цільова група учасників тренінгу залежить від головних завдань тренінгу. Якщо основною метою тренінгу адаптації є сприяння в адаптуванні дітей вимушених переселенців до нового соціокультурного середовища, то завдання можуть дещо різнитися. Тому умовно виділяємо два види тренінгу адаптації:

- 1) психологічно-інформаційний;
- 2) мотиваційно-практичний.

Основними завданнями *психологічно-інформаційного тренінгу* є:

- покращення психологічного стану учасників;
- розкриття особистісного потенціал школярів;
- пробудження бажання впевнено переборювати труднощі свого життя;
- навчання прийняття відповідальності за своє життя, власні вчинки;
- ознайомлення з культурними традиціями, звичаями громади, що приймає.

Учасниками такого тренінгу можуть бути:

- діти лише вимушених переселенців, які в результаті тренінгу отримують знання і навички будувати життєві перспективи, приймати

виклики життя, ознайомлюються з культурними особливостями того регіону, в якому їх прийняли, а отже, можуть краще зрозуміти приймаючу громаду, легше взаємодіяти та спілкуватися з місцевими однолітками;

- діти із сімей вимушених переселенців та приймаючої громади, що дозволить їм краще зрозуміти один одного та отримати певний досвід успішної взаємодії вже під час тренінгу.

Основними завданнями *мотиваційно-практичного* тренінгу є:

- усвідомити унікальність і цінність кожного учасника групи;
- формування уміння знаходити шляхи вирішення проблемних ситуацій;

- здобути навички налагодження комунікативних зв'язків;
- навчитися приймати рішення і брати відповідальність за свої дії та вчинки;

- усвідомити свою значущість у житті суспільства та громади;
- навчитися розробляти проекти, які сприятимуть розвитку громади.

Учасниками такого тренінгу мають бути обов'язково діти як із сімей вимушених переселенців, так і з приймаючої громади. Саме такий підхід дозволяє почуватись кожному учасником спільної групи, налагодити контакт з ровесниками, відчувти одночасно свою унікальність і схожість з членами групи; вчитися вести позитивний діалог; розробити та розпочати спільні проекти.

Такі тренінги адаптації через створення зони найближчого розвитку сприяють психічному та особистісному зростанню дитини, допомагають адаптуватися до дитячого колективу в нових умовах поселення; налаштовують групу на спільну роботу, допомагають встановити емоційний контакт між усіма учасниками; розвивають і частково корегують емоційно-особистісну й пізнавальну сфери дитини, створюють у кожного відчуття належності до групи й дають змогу закріпити позитивні емоції від роботи на занятті.

Програма тренінгу адаптації також сприяє формуванню у школярів потреби в самоактуалізації, тобто прагнення до максимально повної реалізації особистістю своєї соціальної сутності, корисності суспільству, до повного розкриття й опрідметнення своїх здібностей у різній соціальній діяльності.

Арт-терапевтичні техніки та методи арт-терапії у роботі з вимушеними переселенцями. Враховуючи той факт, що практично всі

діти вимушених переселенців зазнали стресу в тій чи іншій мірі, залежно від часу, який перебували на окупованій території, вони потребують соціально-педагогічної підтримки у подоланні стресового стану та його наслідків. Саме завдяки використанню арт-терапевтичних технік можна досягти покращення психологічного стану, зменшити тривогу, страх, впоратися з депресією, позбутися негативних переживань, досягти певного оптимізму у ставленні до свого майбутнього, перейти від деструктивної, руйнівної поведінки до конструктивної, творчої.

У роботі з дітьми-переселенцями найбільш ефективними вважаємо такі методи арт-терапії: ізотерапія, лялькотерапія, казкотерапія, ігротерапія. При цьому під час різних занять можна використовувати певні арт-терапевтичні техніки, які інтегруються у загальний план заняття, наприклад під час тренінгу, роботи дитячого клубу тощо. Арт-терапевтичні техніки можна використовувати як у груповій, так і в індивідуальній роботі.

Також групові методи арт-терапії доцільно використовувати у змішаних групах, до якої входять діти-переселенці та діти з приймаючої громади.

У роботі з групою дітей вимушених переселенців, а також у змішаній групі арт-терапія може вирішувати декілька завдань одночасно:

- ✓ дозволяє знизити рівень тривожності, почуття страху та агресії дітей;
- ✓ дає можливість для вираження агресивних почуттів у соціально прийнятій манері;
- ✓ допомагає підвищити самооцінку, підсилити відчуття власної особистісної цінності;
- ✓ сприяє вирішенню конфліктів між членами групи і досягненню гармонії між ними;
- ✓ дозволяє побачити ціль у майбутньому та визначити стратегію власного життя.

Проектна діяльність. Враховуючи той факт, що однією з основних причин виникнення нинішньої ситуації з військовими загрозами та вимушеним переселенням є порушення або відсутність національної самоідентичності, особлива увага у роботі з вимушеними переселенцями має бути сфокусована саме на розв'язання цієї проблеми. Адже саме національна ідентичність є важливим засобом самовизначення, ціннісної самоорієнтації, самоутвердження особистості

як носія відповідної культури. У цьому контексті необхідно належну увагу приділяти патріотичному вихованню, вивченню національних традицій, культури, історії українського народу, формуванню громадянської активності.

З цією метою діти вимушених переселенців залучаються до доброчинної діяльності, яку здійснюють школярі територіальної громади на підтримку воїнів АТО, а саме: написання листів та малюнків для воїнів; виготовлення подарунків для солдатів (плетіння браслетів-оберегів, майстрування пташок-оберегів, ляльок-оберегів, янголів, журавликів-оригамі); виготовлення кевларових браслетів для виживання; плетіння маскувальних сіток; в'язання шкарпеток; відвідування поранених воїнів у шпиталі.

Також школярі беруть активну участь у доброчинних ярмарках, на яких продають власноруч виготовлені вироби, а зібрані кошти передають на допомогу воїнам АТО. Така доброчинна діяльність робить дітей вимушених переселенців співучасниками боротьби за визволення їхньої малої батьківщини.

З метою соціально-педагогічної підтримки інтеграції дітей із сімей вимушених переселенців у приймаючу громаду доцільно виконувати проектну діяльність, спрямовану на розвиток громади. Така проектна діяльність передбачає активне залучення у життя громади, яка приймає, і може бути різноплановою, наприклад:

- озеленення території;
- допомога переселенцям, які тимчасово перебувають у громаді;
- допомога хворим і літнім людям;
- допомога дітям-сиротам, у тому числі тим, які є вимушеними переселенцями тощо.

Для виховання патріотизму неабияке значення має проведення пізнавально-виховних заходів, які дозволяють краще пізнати традиції, культуру та історію українського народу, ознайомитися з народними промислами України.

Отже, залучення дітей вимушених переселенців до активної виховної і розвивальної діяльності у позаурочний час сприяє їхній успішній адаптації та інтеграції у нові соціокультурні умови.

Список літературних джерел

1. Алексеєнко Т. Ф. Концептуалізація соціально-педагогічної підтримки сімей з дітьми-інвалідами / Т. Ф. Алексеєнко // Адукацыя і выхаванне. – Снежань, 2014. – № 12. (Беларусь).
2. Алексеєнко Т. Ф. Вплив інформаційних технологій на стан і розв'язання актуальних соціально-педагогічних проблем суспільства / Т. Ф. Алексеєнко // Наукові записки Тернопільск. нац. пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. Сер.: Педагогіка. – 2013. – № 3.
3. Алексеєнко Т. Ф. Закономірності та універсальні підходи до розуміння поведінки дитини / Т. Ф. Алексеєнко // Збірник наукових праць Уманського педагогічного університету імені П. Тичини. – К. : Наук. світ, 2002.
4. Алексеєнко Т. Ф. Зміст та напрями соціально педагогічної діяльності / Т. Ф. Алексеєнко // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2007. – № 3.
5. Алексеєнко Т. Ф. Мотивація, механізми і вікові передумови формування соціальної поведінки особистості в групі. – Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal). – Aleje Jerolimskie 85/21, 02-001 Warszawa, Polska, 2015.
6. Алексеєнко Т. Ф. Ризикована поведінка : посіб. / Т. Ф. Алексеєнко, С. В. Кушнар'ов. – Вінниця : Фірма Планер, 2013.
7. Алексеєнко Т. Ф. Роль самовизначення у становленні соціального досвіду особистості школяра / Т. Ф. Алексеєнко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К. : Імекс-ЛТД, 2008.
8. Алексеєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики (соціально-педагогічний аспект) : [науково-методичний посібник] / Т. Ф. Алексеєнко ; АПН України, Інститут проблем виховання. – К. : Педагогічна думка, 2007.
9. Алексеєнко Т. Ф. Учителі – батьки – діти: пошук шляхів порозуміння : метод. поради з формування культури взаємин / Т. Ф. Алексеєнко // Шкільний світ. – 2005. – № 1 (273) (Спецвип.).
10. Алексеєнко Т. Ф. Формування соціально-моральної позиції у старшокласників : [монографія] / Т. Ф. Алексеєнко, О. І. Коваленко ; за ред. Т. Ф. Алексеєнко. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011.
11. Алексеєнко Т. Ф. Формування цілісного виховного середовища дитини у педагогічній спадщині В. Сухомлинського : [монографія] / Т. Ф. Алексеєнко, Р. В. Малиношевський. – Хмельницький : Поліграфіст – 2, 2012.

12. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность / Т. В. Анохина // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование : сб. науч. работ. – М. : Инноватор, 1996. Вып. 6.
13. Байбородова Л. В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся : [монографія] / Л. В. Байбородова. – Ярославль : Академия развития, 2006.
14. Безлюдна В. В. Роль американського соціального працівника в розробці та реалізації шкільних програм / В. В. Безлюдна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [ред. кол. Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 13.
15. Безпалько О. Напрями та функції професійної діяльності соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua/Напрями_та_функції_професійної_діяльності_соціального_педагога_у_загальноосвітньому_навчальному_закладі.
16. Безпалько О. В. Просвітницький тренінг як різновид соціальних послуг для дітей та молоді / О. В. Безпалько // Соціалізація особистості : зб. наук. праць / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова / [заг. ред. А. Й. Капської]. – К. : Логос, 2003. – Т. XXI.
17. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учб. літ., 2009.
18. Битянова М. Р. Система развивающей работы школьного психолога. Курс лекций / М. Р. Битянова // Школьный психолог. – 2004. – № 46.
19. Благодійна організація «Надія і житло для дітей». 20/07/15 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hopeandhomes.org.ua/>
20. Виховання особистості у добродійній діяльності : метод. посіб. / [Алексєєнко Т. Ф., Данілова А. П., Малиношевський Р. В. та ін.] / під заг. ред Т. Ф. Алексєєнко. – Ніжин : ПП Лисенко, 2015.
21. Волик Л. В. До питання типологізації педагогів-аніматорів / Л. В. Волик // Вісн. Черкас. ун-ту : [зб. наук. ст.] / М-во освіти і науки України, Черкас нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009.
22. Воробьев Ю. Л. В поисках смысла и правды. Активность и развитие личности / Ю. Л. Воробьев, Б. Н. Королев – М. : Изд-во МГСУ «Союз» Т. 1, 2003.
23. Выготский Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский. – М. ; Л., 1931.

24. Гавриш О. Система роботи соціального педагога у школах Німеччини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Гавриш Олена Геннадіївна ; Держ. ВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т». – Слов'янськ, 2016.
25. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман // Новые ценности образования: забота - поддержка - консультирование. – М. : Инноватор, 1996. – Вып. 6.
26. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О.С. Газман // Народное образование. – 1988. – № 6.
27. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – 1995. – № 3.
28. Гейткіпінг. Результати упровадження [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.everychild.org.ua>.
29. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман. – М. : Филос. и психол. л-ра, 2000.
30. Грабовенко Н.В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими можливостями, в умовах реабілітаційного центру : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Н.В. Грабовенко ; Інститут проблем виховання НАПН України – К., 2008.
31. Данілова А. П. Педагогічна підтримка соціальної ініціативи студентської молоді у проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня : автореферат дисертації ... канд. пед. наук : 13.00.05 / А. П. Данілова ; Київ. ун-т імені Бориса Грінченка. - Київ, 2013.
32. Данілова А.П. Ризикована поведінка старшокласників у сфері Інтернет-спілкування / А.П. Данілова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, АПН України, Ін-т проблем виховання – Кам'янець-Подільський, 2015. – Вип 19., кн. 1.
33. Дейніченко Т.І. Педагогічна підтримка в системі роботи вчителя / Т.І. Дейніченко // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Х. : ОВС, 2002. – Випуск 22.
34. Денсон К. Независимая жизнь: проблемы общественного сознания / К. Денсон // Американская реабилитация. – 1989. – № 4/5.
35. Доклад ВОЗ «Инвалидность в мире» [Електронний ресурс]. Режим доступа: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/ru/. – Дата доступа: 11.01.2014.
36. Доклад международной комиссии по образованию XXI века, представленный для ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М. : ЮНЕСКО, 1997.

37. Драгунова Т. В. Воспитание подростка в семье / Т. В. Драгунова. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1955.
38. Дудик Н. Т. Організація та традиційні особливості соціальної роботи у Великій Британії [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/11/visnuk_14.pdf.
39. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [за заг. ред. проф. І. Д. Звереві]. – К., Сімферополь : Універсум, 2012.
40. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень.]. – К. : Юрінком Інтер, 2008.
41. Жданович Ю. М. Виховання патріотизму підлітків шляхом залучення до добровільної діяльності на підтримку воїнів АТО / Ю. М. Жданович // Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. / упоряд. О. Б. Петренко; ред. кол.: О. Б. Петренко, Н. М. Гринькова, Т. С. Ціпан та ін. – Рівне : РДГУ, 2015. – Вип. 2.
42. Жданович Ю. М. Добровільна діяльність підлітків на підтримку воїнів АТО як виявлення патріотизму / Ю. М. Жданович // Професійна компетентність педагога як умова формування громадянськості та патріотизму учнівської молоді у полікультурному середовищі – 2015 : матер. всеукр. наук.-практ. конф. // Електронний збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти. – 2015. – Вип. №4/22 (листопад) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/0Bxafe4Z-YjwpRWV6TkRoNzJZQmM/view?pli=1>.
43. Жданович Ю. М. Педагогічна анімація як засіб соціально-педагогічної підтримки дітей вимушених переселенців / Ю. М. Жданович // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2016.
44. Жданович Ю. М. Соціально-педагогічна підтримка дітей вимушених переселенців засобами арт-терапії / Ю. М. Жданович // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, АПН України, Ін-т проблем виховання – Кам'янець-Подільський, 2016. – Вип. 20, кн. 1.
45. Жданович Ю. М. Соціально-педагогічна підтримка дітей вимушених переселенців як наукова проблема / Ю. М. Жданович // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, АПН України, Ін-т проблем виховання – Кам'янець-Подільський, 2015. – Вип. 19, кн. 1.

46. Жданович Ю. М. Теоретичні засади організації змістовного дозвілля для дітей переселенців / Ю. М. Жданович // Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. – Рівне : РДГУ, 2016. – Вип. 3.
47. Заваденко Н. Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания / Н. Н. Заваденко. – Школа-Пресс, 2001.
48. Заверико Н. В. Теоретичні засади соціально-педагогічної технології роботи з підлітками // Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. – 2004. – Серія № 11. Вип. 2.
49. Иванов А. В. Педагогическая поддержка ребенка в современном воспитании / А. В. Иванов // Вісник психології і соціальної педагогіки : зб. наук. праць / Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету ім. Б. Грінченка, Московський гуманітарний педагогічний інститут. – Випуск 1. – К., 2009.
50. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006.
51. Книга для батьків. Посібник до тренінгового курсу «Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі» / [авт. кол.: Т. Ф. Алексеєнко, І. Д. Зверєва, Г. Лактіонова, Г. М. Притиск та ін.] ; за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. – К. : Наук. світ, 2006.
52. Компоненты адаптационного процесса / [под общ. ред. В. И. Медведева]. – Л., 1984.
53. Кравченко Р. І. Інноваційна соціальна служба підтримки батьків, котрі виховують дитину з особливими потребами / Р. І. Кравченко // Інновації у соціальних службах : навч.-метод. посіб. / [Т. В. Семігіна, В. В. Покладова, І. М. Грига та ін.]. – К. : Пульсари, 2002.
54. Кубіцький С. Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах : навч. посіб. / С. Кубіцький. – К. : Міленіум, 2015.
55. Куниця Т. Ю. Соціальна взаємодія підлітків як педагогічна проблема / Т. Ю. Куниця // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, АПН України, Ін-т проблем виховання – Кам'янець-Подільський, 2015. – Вип. 19.
56. Куниця Т. Ю. Труднощі соціальної взаємодії сучасних підлітків / Т. Ю. Куниця // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, АПН України, Ін-т проблем виховання – Кам'янець-Подільський, 2016. – Вип. 20, кн. 1.
57. Купрейченко А. Б. Проблема определения и оценки социальной активности // Психология индивидуальности : материалы IV Всероссийской науч. конференции, 22-24 ноября 2012 г. – М. : Логос, 2012.

58. Лебедева Н. М. Социальная психология этнических миграций : монография / Н. М. Лебедева. – М. : ИЭА РАН, 1993.
59. Леонтьев А. Д. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании / А. Д. Леонтьев // Психологическое обозрение. – 1998. – №1.
60. Лесіна Т. М. Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Т. М. Лесіна ; Луганськ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009.
61. Литовченко Е. В. Социально-педагогическая поддержка детей и молодежи как функция внешкольных учреждений Украины // Ярославский педагогический вестник – 2013. – № 1, том II (Психолого-педагогические науки).
62. Лях Т. Л. Сутність соціально-педагогічної підтримки особистості / Т. Л. Лях, Т. М. Чечко // Науковий вісник Чернівецького університету – Чернівці : Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича, 2015. – Вип. 139. – Серія «Педагогіка та психологія».
63. Магомедов М. Г. Психолого-педагогическая поддержка детей, оказавшихся в зоне вооруженного конфликта / М. Г. Магомедов // Педагогика. – 2007. – № 7.
64. Мазин А. Теоретические аспекты миграции населения // Народонаселение. – 2001. – №1.
65. Малиношевський Р. В. Ризикована поведінка старшокласників у сфері Інтернет-спілкування: соціально-педагогічний зріз / Р. В. Малиношевський // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, АПН України, Ін-т проблем виховання – Кам'янець-Подільський, 2016. – Вип. 20, кн. 1.
66. Малиношевський Р. В. Соціально-педагогічна підтримка дитини як об'єкт наукового аналізу / Р. В. Малиношевський // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, АПН України, Ін-т проблем виховання – Кам'янець-Подільський, 2015. – Вип. 19, кн. 1.
67. Малиношевський Р. В. Соціально-педагогічні проблеми дослідження ризикованої поведінки старшокласників у сфері Інтернет-спілкування / Р. В. Малиношевський // Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. – Рівне : РДГУ, 2016. – Вип. 4.
68. Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ped-kopilka.com.ua/psihologija/metodika-dagnostiki-urovnjashkolnoi-trevozhnosti-filipsa.html>.

69. Милославова І. А. Поняття і структура соціальної адаптації : автореф. дис. канд. філос. наук / І. А. Милославова. – Л., 1974.
70. Михайлова Н. Н. Педагогіка підтримки: учеб.-метод. посіб./ Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М. : Мирос, 2002.
71. Мурашкевич О. А. Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах: навч.-метод. посіб. / О. А. Мурашкевич ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013.
72. Налчяджан А. А. Психологіческая адаптація. Механізми і стратегії / А. А. Налчяджан. – М. : Эксмо, 2010.
73. Наторп П. Избранные работы / П. Наторп. – Территория будущего, 2006. – 384 с
74. Немов Р. С. Психология : учеб. [для студ. высш. учеб. зав.] / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 2: Психология образования.
75. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детства. Муниципальная система / Л. Я. Олиференко. – М. : Нар. Образование, 2002.
76. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.
77. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2004.
78. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. посіб. для студентов вузов / Л. Я. Олиференко [и др.]. – М. : Академия, 2002.
79. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко та ін. – К. : Либідь, 2003.
80. Оцінка потреб дитини та її сім'ї: від теорії до практики : [навч. посіб.] / І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський, Ж. В. Петрович. – 2010.
81. Петрова М. С. Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов ВУЗа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Петрова Мария Сергеевна. – Кострома, 2007.
82. Подмазін С. І. Як допомогти підлітку з «важким» характером / С. І. Подмазін, О. І. Сібіль. – К. : НПЦ Перспектива, 1996.
83. Поліщук Ю. Й. Застосування технологій соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними дітьми / Ю. Й. Поліщук // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. В. Козубовська. – Ужгород : Говерла, 2013. – Вип. 26.

84. Постолюк Г. І. Розвиток соціальних служб з профілактики відмов матерів від немовлят в Україні : автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.05 - соціальна педагогіка / Г. І. Постолюк. – К. : Ін-т проблем виховання, 2012.
85. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги кризового та екстреного втручання / Наказ міністерства соціальної політики України [від 01.07.2016 № 716] [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>.
86. Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводження прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу / Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 23 вересня 2009 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>.
87. Про затвердження Типового положення про соціальний центр матері та дитини // Постанова Кабінету Міністрів України [від 8 вересня 2005 р. N 879; зі змінами від 15 листопада 2006 року N 1620; від 22 жовтня 2008 року N 930] [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.search.ligazakon.ua>.
88. Про ситуацію щодо охоплення вихованням дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / Міністерство соціальної політики України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.pedrada.com.ua/news/3835-qqn-16-m7-13-07-2016-sirtstvo-v-ukrandan-mnsotspoltiki>.
89. Про становище осіб з інвалідністю в Україні : нац. доп. – К. : МСПУ, 2013.
90. Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій : навч. посіб. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т ед. та політ. психології ; [за наук. ед. Т. М. Титаренко]. – К. : Міленіум, 2011.
91. Психология подростка. Полное руководство / [под ред. А. А. Реана]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
92. Рассказова О. І. Програма соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з проблемами здоров'я як засіб розбудови інклюзивного суспільства / Рассказова О. І. // Наукові записки кафедри педагогіки Харківського нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна : зб. наук. праць / за заг. ред. Л. С. Нечепоренко. – Харків, 2012. – Вип. XXIX.
93. Реан А. А. Психология изучения личности / А. А. Реан. – СПб., 1999. – С. 218.
94. Регіональна політика Європейського Союзу: історія і сучасність Європейська інтеграція: крок за кроком. Посібник Розділ / Фонд "Європа

- XXI" [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://old.europexxi.kiev.ua/ukrainian/program/zmi/book3/036.html>.
95. Русаков А. Чотири тактики педагогічної підтримки дитини : збірник / упоряд.: А. Русаков, Н. Касіцина. – К. : Шкільний світ, 2006.
96. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В. А. Ядова. – М. : Наука, 1979.
97. Самоукина Н. В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги / Н. В. Самоукина. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003.
98. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка : курс лекцій. / Н. А. Сейко. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-тет, 2002.
99. Сергеева Н. В. Групування як прояв активності підлітків / Н. В. Сергеева // Професійна компетентність педагога як умова формування громадянськості та патріотизму учнівської молоді у полікультурному середовищі – 2015 : матер. всеукр. наук.-практ. конф. // Електронний збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти. – 2015. – Вип. №4/22 (листопад) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/0Bxafe4Z-YjwpYTJ6eW5odUY1Z0U/view?pli=1>.
100. Сергеева Н. В. Особливості ціннісно орієнтованої активності молодших підлітків / Н. В. Сергеева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, АПН України, Ін-т проблем виховання – Кам'янець-Подільський, 2016. – Вип. 20, кн. 2.
101. Сергеева Н. В. Підготовка соціальних педагогів до діагностики ціннісно-орієнтованої активності молодших підлітків / Н. В. Сергеева // Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. – Рівне : РДГУ, 2015. – Вип. 2.
102. Сергеева Н. В. Психолого-педагогічні методи дослідження ціннісно-орієнтованої активності молодших підлітків / Н. В. Сергеева // Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. – Рівне : РДГУ, 2016. – Вип. 3.
103. Сергеева Н. В. Соціально-педагогічна підтримка ціннісно-орієнтованої активності молодших підлітків у педагогічній теорії / Н. В. Сергеева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, АПН України, Ін-т проблем виховання – Кам'янець-Подільський, 2015. – Вип. 19, кн. 2.
104. Сергеева Н. В. Соціально-психологічний аналіз потреби ціннісно-орієнтованої активності молодших школярів / Н. В. Сергеева // Освітні технології. – 2015, № 3.

105. Сергєєва Н. В. Соціально-психологічний аналіз проблеми ціннісно-орієнтованої активності молодших підлітків / Н. В. Сергєєва // Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. – Рівне : РДГУ, 2015. – Вип. 1.
106. Сергєєва Н. В. Ціннісно-орієнтована активність молодших підлітків як наукова проблема / Н. В. Сергєєва // Особистість, суспільство, політика – 2015 : матер. міжнар. наук.-практ. конф. / [за ред. С. Терепищого, В. Грасимовича, О. Познія]. – Люблін : Видавництво наукове WSEI, 2015. – 256 с. – С. 51–54.
107. Словарь практического психолога / [ред. С. Головин] – Минск : «Харвест», 1997.
108. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / [гол. ред. А. Й. Капська.] – К. : Юрінком Інтер, 2000. – 356 с.
109. Сوفي А. Общая теория населения. Т. 2: Жизнь населений / пер. с франц. Ф. Р. Окуневой. – М. : Прогресс, 1977.
110. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998.
111. Соловійова Т. Г. Соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / Т. Г. Соловійова; Запорізький нац. ун-т. – К., 2009.
112. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика // Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов. – М. : Политиздат, 1992.
113. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої]. – К. : Центр уч. л-ри, 2008.
114. Соціальна педагогіка: словник-довідник / [заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко]. – Вінниця : Планер, 2009.
115. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / [за заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової]. – К. : Наук. Світ, 2003.
116. Соціальні цінності малої групи школярів : монографія / [за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко]. – К. : Пед. думка, 2012.
117. Соціологія : підручник / [Н. П. Осипова, В. Д. Воднік, Г. П. Клімова та ін.] / за ред. Н. П. Осипової. – К. : Юрінком Інтер, 2003.
118. Соціологія. Загальний курс : навч. посіб. / Лукашевич М. П., Туленков М. В. – К. : Каравела, 2006. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.big-lib.com/book/8_Sociologiya_Zagalnii_kyrs/742_82_Zmist_i_harakterni_oznaki_socialnoi_vzaemodii_
119. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : Аспект-Пресс, 2003.

120. Сурина И. А. Ценностные ориентации как предмет социологического исследования : учеб.-метод. пособ. / И. А. Сурина. – М., 1996.
121. Сухомлинський В. Розмова з молодим директором / В. Сухомлинський / Вибр. тв. в 5 т. – К. : «Радянська школа». 1977.
122. Тесленко В. В. педагогічний супровід обдарованих учнів у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі // Наука і освіта. – 2014. – № 12.
123. Тихомирова Л. Юридическая энциклопедия / [под ред. М. Ю. Тихомирова]. – М. : 1997.
124. Торохтий В. С. Основы психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей : учеб. пособ. / В. С. Торохтий. – М. : МГСУ, 2000.
125. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. / Д. И. Фельдштейн. – М. 1995.
126. Фельдштейн Д. И. Психология современного подростка / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1988.
127. Чернуха Н. М. Категорія соціально-педагогічної підтримки: теорія і практика / Н. М. Чернуха // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". – 2012. – № 6.
128. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения : [для вузов] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2003.
129. Шевчук О. Соціально-педагогічна технологія у діяльності соціального педагога / О. Шевчук. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/983/1/>
130. Шкільні служба розв'язання конфліктів: досвід упровадження : посіб. – К., 2009.
131. Шпрангер Э. Основные индивидуальные типы индивидуальности / Э. Шпрангер // Психология личности: тесты. – М. : МГУ, 1982.
132. Эльконин Б. Д. Психология развития : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Б. Д. Эльконин. – М. : Изд. центр «Академия», 2001.
133. Ярошенко Н. Н. Социально-культурная анимация : учеб. пособ. / Николай Николаевич Ярошенко / Моск. гос. ун-т культуры и искусств, Рязанский заоч. ин-т (филиал). – М., 2000.
134. Aliksieienko T. Social and pedagogical support for a child and his family: theoretical and methodological aspect of the professional training of specialists / Tatiana Aliksieienko // Vocational Training Some Problems And Contexts : monography / Halina Bejger, Halina Rusyn. – Chelm : Panstwowa Wzsza Szkoła Zawodowa w Chelme. Chelmskie Towarzystwo Naukowe, 2016.
135. Baginsky W. School ^miseRing in England, Wales and Northern Ireland: A Review / W. Baginsky. – London : NSPCC, 2004.

136. Blumer H. The Methodological Position of Symbolic Interactionism. In: Blumer H. Symbolic Interactionism. Perspective and Method. Berkeley: University of California Press, 1969.
137. Cooper M. School-based counselling in UK secondary schools: a review and critical evaluation. / M. Cooper. – Glasgow : University of Strathclyde. – 2013.
138. Furnham A. Culture Shock: Psychological reactions to unfamiliar environments / A. Furnham, S. Bochner. – L.& N.Y., 1994.
139. Homans G. C. Social behavior: Its elementary forms. N.Y., 1974.
140. Linton R. The Study of Man. N.Y.; L., 1936.
141. Medway Council [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.medway.gov.uk/educationandlearning/schoolsandcolleges/schoolpolicy/counsellingguidelines.aspx>.
142. Pattison S. Counselling in schools: A research study into services for children and young people, commissioned by the Welsh Assembly Government / S. Pattison, N. Rowland, K. Cromarty, K. Richards, P. Jenkins, M. Cooper and others. – Lutterworth : BACP, 2007.
143. Ratliffe, C. E., Harrigan, R. C., Haley, J., Tse, A., & Olson, T. (2002). Stress in families with medically fragile children. Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 25.
144. School Counselling Service Policy [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.stjohns.wilts.sch.uk/>.
145. Simonot M. Les animateurs sociokultures: Etude d'une aspiration a une activite siciiale / Simonot M. – Rouen : PUF, 1974.
146. Subsidiarity [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://en.wikipedia.org/wiki/Subsidiarity>.

Наукове видання

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Монографія

Алексєєнко Тетяна Федорівна
Жданович Юлія Миколаївна
Куниця Тетяна Юрївна
Малиношевський Руслан Васильович
Сергєєва Наталія Володимирівна

*Авторське редагування
Відповідальний за випуск – О. І. Симоненко*

Підписано до друку 28.08.2017 р. Формат 60х90 1/16.
Папір офсет. Гарнітура Times. Друк офсет.
Ум. друк. арк. 10,50. Обл.-вид. арк. 7,63.
Зам. 28.08/17

Видавництво: ТОВ "Задруга"
Адреса: 04080, м. Київ, вул. Фрунзе, 86.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців:
серія ДК № 2000 від 01. 11. 2004 р.

Друк: ТОВ «Наша друкарня»
Тел.: +38-067-172-86-37
e-mail: 3322661@i.ua

